http://redutp.googlepages.com/cursodecurriculumyevaluacion
26/09/2009

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Ciencias de la Educación

CURRICULUM Y EVALUACIÓN
TEXTO GUÍA

(1° Versión)

AUTORES: Fancy Castro Rubilar
María Elena Correa Zamora
Hugo Lira Ramos

CHILLAN, 2004

Autores:
Fancy Castro R.
María Elena Correa Z.
Hugo Lira R.

Universidad del Bío-Bío
Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Ciencia de la Educación
Avd. La Castilla S/N. Chillán

Teléfono: (42) 203470

E-Mail: fcastro@ubiobio.cl

Diseño y Diagramación: Paula Riffo

Registro de Propiedad Intelectual Nº 143.285

INDICE

PRESENTACIÓN. 7

I. CONCEPTUALIZACIONES PREVIAS AL DESARROLLO DEL CURRICULUM.

- Objetivos del Capítulo.

1.1. Aproximaciones conceptuales sobre educación, pedagogía y didáctica. 11
1.2. Enseñanza y el Aprendizaje, en la Perspectiva del Cambio. 14
1.3. El carácter polisémico del concepto de curriculum 19

- Actividades . 22

II. CONCEPCIONES CURRICULARES:

- Objetivos del Capítulo

2.1. Teorías Curriculares Actuales. 25
2.1.1. La perspectiva técnica 25
2.1.2. La perspectiva práctica 25
2.1.3. La perspectiva crítica 26
2.2. Concepciones curriculares 28
2.2.1. Concepción Académica del Curriculum o Racionalismo Académico. 28
2.2.2. Concepción tecnológico-positivista o conductista del curriculum. 29
2.2.3. Concepción interpretativo-cultural del curriculum 31
2.2.4. Concepción sociocrítica del curriculum 38
Paulo Freire: Representante del Curriculum Sociocrítico en América Latina. 41
Curriculum comprehensivo- crítico en Chile 44

- Actividades. 47

III. LA REFORMA EDUCACIONAL.

- Objetivos del Capítulo

3.1. Diagnóstico de la Reforma Educacional Chilena 51
3.2. Fundamentos de la Reforma 51
3.3. Las Políticas Educacionales de la Reforma 52
3.4. La concepción de la Reforma Educacional 53
3.5. Principios de la Reforma 54
3.6. Pilares de la Reforma 56
3.6.1. Desarrollo de los Pilares 56
3.6.2. Fortalecimientos de la Profesión Docente 58
3.7. Marco Curricular 59
3.8. Marco para la Buena Enseñanza 60
3.8.1. Base de conocimientos necesarios para un buen desempeño docente. 61
3.8.2. Elementos constitutivos del proceso de enseñanza-aprendizaje 61
3.8.3. Dominios del Marco para la Buena Enseñanza. 63

- Actividades. 67

IV. PLANIFICACIÓN CURRICULAR

- Objetivos del Capítulo.
  - 4.1. Componentes o elementos del curriculum 71
  - 4.2. La planificación del curriculum. 72
  - 4.3. Niveles de concreción y/o planificación curricular. 74
  - 4.4. ¿Por qué planificar el curriculum? 74
  - 4.5. Marcos Curriculares 75
    - 4.5.1. Bases Curriculares Educación Parvularia 75
    - 4.5.2. Decreto Nº 232 Educación General Básica (NB1 y NB2) 79
    - 4.5.3. Decreto Nº 220 Educación Media 83
  - 4.6. Propuestas de Planificación Curricular: 85
    - 4.6.1. Planificación Unidad de Aprendizaje (E.B./E.M.) 85
    - 4.6.2. Planificación Unidad de Aprendizaje Educación Parvularia 86
    - 4.6.3. Orientación y atención a la diversidad 87
    - 4.6.4. Unidad de Aprendizaje Integrado 88
- Actividades. 90

V. CONCEPTUALIZACIÓN BÁSICA DE LA EVALUACIÓN.

- Objetivos del Capítulo
  - 5.1. Aproximando una definición. 93
    - 5.1.1. Preámbulo teórico. 93
    - 5.1.2. Caracterización de los conceptos. 94
    - 5.1.3. Ventajas y desventajas de la diversas acepciones evaluativas 94
  - 5.2. Aspectos relevantes de la evaluación. 95
    - 5.2.1. La evaluación según sus agentes 95
    - 5.2.2. La evaluación según su temporalización 95
    - 5.2.3. La evaluación según su funcionalidad 96
    - 5.2.4. Roles de la evaluación 96
    - 5.2.5. La evaluación según su Normotipo 97
- Actividades 99

VI. ENFOQUES EN EVALUACIÓN.

- Objetivos del Capítulo.
  - 6.1. Enfoques teóricos 103
  - 6.2. ¿Qué pasa con la forma tradicional de evaluar? 105
  - 6.3. Evaluación desde la perspectiva constructivista. 105
  - 6.4. La evaluación auténtica 109
  - 6.5. Características de la evaluación en tiempos de cambio 110
- Actividades. 112

VII. PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL.

- Objetivos del Capítulo.
  7.1. Reflexiones acerca de la acción de evaluar 115
  7.2. ¿Qué, cómo, cuándo evaluar? 115
  7.3. Evaluación, autoestima e imagen de sí mismo. 116
  7.4. ¿Qué evaluar? 117
  7.5. ¿Cuándo evaluar? 118
  7.6. ¿Cómo evaluar? 119
  7.7. ¿Quiénes evalúan? 119
- Actividades. 122

VIII. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

- Objetivos del Capítulo
  8.1. Elaboración de procedimientos evaluativos. 125
  8.2. Los instrumentos de la evaluación. 125
  8.3. Sistema o escala de calificaciones 126
  8.4. Tipos de Pruebas 127
    - Desarrollo o Ensayo. 128
    - Respuesta Estructura o Fija 130
  8.5. Tabla de Especificaciones. 135
  8.6. Realización de Tareas 136
  8.7. Pauta y Escalas de Observación 137
    - Lista de Cotejo 138
    - Escalas de Apreciación 139
  8.8. El Portafolio 140
  8.9. Registro Anecdótico 142
  8.10. Informe de evaluación. 144
- Actividades. 145

IX. EJEMPLOS DE PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

- Objetivos del Capítulo.
  9.1. Pauta para la evaluación de disertaciones. 149
  9.2. Registro de Anecdotario 150
  9.3. Escala de valoración descriptiva 151
  9.4. Modelo de informe de evaluación 152
  9.5. Escala de valoración para la evaluación procesual de la UnidadDidáctica. 153
  9.6. Escala porcentual de evaluación de aprendizajes. 154
  9.7. Cuestionario dirigido al alumno para evaluar el desarrollo deuna Unidad Didáctica. 155
  9.8. Pautas para la autoevaluación y coevaluación. 157

X . NORMATIVAS QUE REGLAMENTAN LA EVALUACIÓN EN EL PAÍS.

- Objetivos del Capítulo
  10.1. Educación Básica 161
  10.2. Procedimientos para la elaboración de Reglamentos de Evaluación. 162
  10.3. Decretos de Evaluación para la Educación Media. 164
- Actividades 167

XI. BIBLIOGRAFÍA 169

XII. ANEXOS.

11.1. Anexo 1 177
11.2. Anexo 2 179
11.3. Anexo 3 182
11.4. Anexo 4 185
11.5. Anexo 5 187

PRESENTACION

El Texto Guía de Curriculum y Evaluación Educacional, que usted tiene en sus manos, ha sido elaborado, fundamentalmente, sobre la base del material que se ha seleccionado y generado en las diversas càtedras. Ello ha permitido recoger los temas esenciales vinculados a estas disciplinas para someterlas a análisis y discusión, en busca de determinar los apoyos y aportes que requieren los estudiantes de pedagogía en su procesos de formaciòn.

En virtud de lo anterior, esperamos que al poner este Texto a disposiciòn de nuestros estudiantes, respondamos en parte a las necesidades de fortalecer la formación inicial docente. No obstante, estamos ciertos de que este texto necesitará de sus lectores y lectoras para transformarse en una fuente de conocimiento efectivo o, de lo contrario, puede correr el riesgo de quedarse en una recopilación de información almacenada en los anaqueles de la Biblioteca. Como esperamos lo contrario, es que invitamos a los estudiantes a hacer suyo el texto para trabajar con él, así como para también hacernos sugerencias y manifestarnos sus necesidades.

Al terminar un trabajo como éste siempre queda la sensación de que pudo ser mejor y que debió considerar más temas; no obstante, debemos arriesgarnos a soltar de nuestras manos este Texto Guía y ponerlo a la consideración de los lectores y lectoras que lo harán avanzar de acuerdo al uso que le den.

Este Texto Guía ha sido estructurado en dos partes. La primera trata los temas que tienen que ver con el desarrollo del curriculum como una disciplina altamente compleja y polisémica en su conceptualización.Ello nos lleva a describir algunos de los distintos enfoques que se han ido generando en el transcurso de su historia y advertir que en cada enfoque subyace la visión de hombre y sociedad que se quiere formar. Asimismo, abordamos los distintos niveles de concreción curricular y propuestas de modelos de planificación del curriculum, que dependeran de los enfoques curriculares, que se asuman. En la segunda parte, se desarrollan aspectos de la evaluación educacional, que van mostrando los enfoques tradicionales en contrapunto con los enfoques actuales, que corresponden en consecuencia a los cambios curriculares operados en el marco de la Reforma Educacional en el país, principalmente. Esta parte ofrece, también, una serie de procedimientos e instrumentos que van desde los que evalúan productos a los que evalúan procesos, en tránsito a una evaluación auténtica.

En cada capítulo, hemos formulado actividades para que desarrollen los estudiantes, lo que les permitirá profundizar mejor las temáticas. Asimismo, hemos incluido parte de los decretos de evaluación que tienen que ver con los niveles Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media.

Si bien este Texto se estructuró en dos partes; una referida al curriculum y otra a la evaluación, queremos dejar de manifiesto que la disciplina que abordamos es el curriculum que involucra entre sus funciones la evaluación.

Los Autores

CAPITULO I

CONCEPTUALIZACIONES PREVIAS AL DESARROLLO DEL CURRICULUM

OBJETIVOS DE ESTE CAPITULO

- **Manejar conceptos básicos relacionados con el campo del curriculum.**
- **Analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva constructivista.**
- **Comprender múltiples significaciones y concepciones del curriculum dada su conflictividad**

1.1. Aproximaciones conceptuales sobre educación, pedagogía y didáctica.

Cuando hablamos sobre educación y pedagogía, generalmente estimamos que estamos haciendo uso de conceptos en que todos manejamos el mismo significado y que, en consecuencia, no cabe hacernos mayor problemas, "porque todos sabemos" de que estamos hablando. La verdad es que la educación como un fenómeno eminentemente social, requiere de más reflexión epistemológica para poder saber desde donde nos situamos para definir educación. Asimismo, sucede con la pedagogía frente a la cual surgen diversas preguntas. Una de ella, la más recurrente es: La pedagogía, ¿es una ciencia? .

En virtud de lo anterior y sin pretender responder a las interrogantes que surjan y menos desarrollar latamente estos complejos temas, es que en este Texto Guía abordaremos someramente este desafío con el propósito de dejar al lector/a la posibilidad de situarse en la mirada que buscamos dar en este recorrido que iniciamos.

La educación.

Asumimos la educación como un fenómeno eminentemente práctico, socialmente construido e históricamente determinado (Becerril, 1999), ya que desde esta perspectiva hacemos evidente la realidad que no existen conceptos predeterminados; en esto subyace la idea de que los conceptos no existen independientemente de los sujetos que los dotan efectivamente de significado. Entender la educación como un fenómeno eminentemente práctico tiene el sentido que el concepto de educación se evidencie en el quehacer cotidiano, en la práctica desarrollada en cada escuela, en definitiva, en su realización. De manera que la educación es también un fenómeno socialmente construido, en que el concepto surge de la experiencia social específica; responde a las definiciones que los sujetos en comunidad le dan y los hechos sociales le otorguen. La educación es históricamente determinada, porque depende de los procesos históricos que viven y potencian los pueblos y de los méritos que a esta le asignan.

Cabe señalar que la educación desde la perspectiva analizada anteriormente, es asumida como un hecho social y cultural tremendamente potente para las distintas miradas ideológicas que determinan su realización. La educación, en consecuencia, no es neutra, sino que por el contrario es un elemento de la realidad que puede ser utilizado como activación de la promoción humana, de la transformación de las sociedades o también puede transformarse en un elemento de discriminación, de selección. Dependerá en definitiva, de qué visión de hombre y sociedad subyace en las políticas educativas de los gobernantes y de las clases dominantes que le darán orientación, y al sentido del cual lo doten los sujetos inmersos en los procesos educativos.

La educación como concepto construido, debe ser entendido contextualizadamente, de manera que cada comunidad educativa revela en su quehacer el concepto de educación. Es decir, no es posible comprometerse con conceptos predefinidos.

En efecto, entendida así la educación encontramos muchos autores que coinciden con esta mirada. Para José María Tetay (1995:43-44), por ejemplo, la educación es un proceso social, mediante el cual las personas se integran dinámicamente, se socializan y se preparan para crear y recrear pautas, valores y experiencia compartidas por quienes conviven en una determinada sociedad. Definición que está, por cierto, muy en la línea de Durkeim, sólo que asume nuevos elementos. Este proceso, continúa Tetay, permite a sus miembros conocer y producir cultura, y contribuye al desarrollo físico e intelectual de cada persona, mediante la acción creadora.

La educación se manifiesta en un proceso educativo mediante el cual se fundamentan y orientan las actividades de la vida escolar completa.

Como elemento socializador, la educación es una forma de orden social en el cual la interacción al interior de la escuela permite diversos procesos de relaciones, entre las cuales, la comunicación y el orden del saber, facilitan la constitución de las personas que interactúan.

El proceso escolarizado es socio-político-cultural; se realiza mediante la acción de agentes que tienen cierto nivel de especialización como son los padres y los maestros, cuya función es coadyuvar a la adquisición, valoración y desarrollo de normas, pautas o actitudes, conocimientos y valores, entre otros, para de esta manera buscar la incorporación de quienes están en estrecho contacto con su función, a la sociedad en la cual todos se encuentran, contando con su dinámica participación.

La pedagogía.

En tanto, la pedagogía como disciplina es actualmente objeto de atención desde múltiples niveles de la actividad profesional. Tradicionalmente confinada a la docencia, hoy se concibe operando en diversas dimensiones: investigación, planeación, evaluación, capacitación, entre otros y se le cita en diferentes quehaceres: desarrollo de comunidad, salud, política, cultura.

Respecto al origen de la pedagogía, surgida en el marco de las ciencias sociales en el contexto de la modernidad, éste se asocia con una práctica eminentemente ideológica, con poca o nula intención científica. A diferencia de las ciencias de naturaleza, desde la investigación astronómica de Copérnico, la formalización del método experimental por Galileo y la física newtoniana, que eran explicativas, la pedagogía se fincó en una actividad prescriptiva, mera repetidora y transmisora de normatividad social (Hoyos, 1992).

Desde esta perspectiva, lo que puede verse como débilmente apuntalado, consiste en que la disciplina pedagógica, a diferencia de otras formas técnicas y profesionales, no ha generado siempre pautas teóricas, metodológicas y aún técnico-instrumentales propias. Asimismo, la delimitación del objeto pedagógico queda muy difusa: por un lado se le plantea como "lo dado", y esto la orienta hacia una actividad meramente técnica. Por otro, la construcción de su objeto se dificulta epistémicamente por la poca tradición reflexiva que posee acerca de la posibilidad del conocimiento, y su exacerbado pegoteo a lo inmanente, a lo fáctico y a lo inmediato.

En consecuencia, con lo anterior, se plantea que se debería desarrollar aún más el pensamiento crítico y el pensar mismo, que permitan crear respuesta propias a las problemáticas planteadas a la pedagogía.

Provisoriamente, pues sólo hemos puesto el tema en la discusión, señalamos algunos aspectos que la describen, al decir de Lucio, (1989:3) en Tetay (1995).

La pedagogía tiene como objeto de su desarrollo lo que se entiende por educación intencionada, y va más allá del enseñar, se manifiesta cuando se reflexiona sobre la educación "cuando el saber educar implícito, se convierte en un saber sobre la educación, sobre sus cómo, sus porqué, sus hacia dónde".

Es una teoría de acción educativa que no se agota en la descripción, ni en la explicación, ni mucho menos en la búsqueda del método más apropiado para dictar una clase, sino que busca algo más allá de lo que se hace para mejorar dentro de un deber ser del hombre.

Lo más importante de la pedagogía no son los métodos que emplea, sino más bien las razones teóricas mediante las cuales encuentra esos métodos, la forma como los organiza y valora.

Partiendo de la base educativa existente en una determinada comunidad, recupera lo positivo de la historia que existe y el procesos creador de su cultura para reflexionar sobre el para qué de lo existente.

Teniendo como referentes la naturaleza y la finali-

dad de la formación del hombre, aspira a ciertos objetivos. La pedagogía reflexiona sobre los problemas relativos a los fines, a los métodos y los problemas que tienen que ver directamente con la práctica pedagógica.

El para qué de toda pedagogía es la formación de una estructura de ciencia coherente de saberes para comprender, explicar y vivir el mundo; dicha formación es un proceso. (Tetay, 1995:44).

La didáctica.

Por último, nos referiremos a la didáctica de manera muy somera, pues estimamos abordarla porque en este momento en el país se ha reintegrado este componente en el campo de la educación formal, máxime cuando algunas instituciones de educación superior la han reemplazado en la malla curricular por el curriculum. Dejamos sentado aquí sólo una primera interrogante ¿No es la didáctica más bien parte del campo del curriculum que su símil?.

Bien, la didáctica es entendida como aquel saber que conceptualiza el proceso instructivo, orienta el método mediante el cual se lleva a cabo en general, y de acuerdo con cada saber, lo que se enseña.

Está sustentada, señala Tetay (1995) en un pensamiento pedagógico y es un aspecto fundamental de la práctica educativa, de aquí la importancia de conocer el aporte de los pedagogos.

Se habla de una didáctica que es general, pero también de didácticas específicas como la de las ciencias sociales, las matemáticas, etc.

Se considera "la didáctica no como la práctica misma de enseñar, sino como el sector más o menos bien delimitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza" (Vasco, 1990:15).

La didáctica no se reduce al método, no existe un único método[1], existen varios métodos en una misma disciplina.

[1] *El método es el camino sistematizado que se presenta para ser seguido y llegar a algo.*

1.2. Enseñanza y Aprendizaje, en la Perspectiva del Cambio.

PERSPECTIVAS PEDAGOGICAS DEL ENSEÑAR Y EL APRENDER.

1ª Enseñar, instruir, formar	2ª Apoyar, acompañar a quienes aprenden
a) El saber se organiza desde el exterior	a) El alumno mismo es el artesano de su propia construcción.
b) La educación es una especie de injerto de producciones externas dirigidas al alumno con el fin de formarlo.	b) La educación es definida a través de la idea de transformación con determinadas finalidades. Es la puesta en práctica de medios apropiados que posibilitan la transformación al niño, es decir, permitirle transformarse.
c) La pedagogía es el arte que ejerce el conductor de niños.	c) La pedagogía se entiende aquí como una serie de situaciones pedagógicas que van más allá de la definición del rol del profesor ante el niño. Indudablemente éste deja de ser un conductor del aprendizaje para convertirse en un apoyo, en alguien que acompaña a los alumnos y alumnas en su proceso de aprender.
d) La evaluación es externa. Su acento está en el control y la calificación. El conductor de niños es quien determina si estos aprendieron o no y, según sea el caso, emite una calificación.	d) La evaluación en esta perspectiva considera, además de las funciones asignadas, la participación de quienes aprenden. Se acentúa el valor formativo de la evaluación con propósitos de mejoramiento del aprendizaje, de los programas, métodos y de las técnicas aplicadas. La evaluación deja de estar centrada en el control de aprendizajes de materia y abarca otros aspectos importantes, tales como actitudes, intereses, hábitos de trabajo, ajustes individual y social y otros.

En relación con el cuadro, revisaremos algunos de los planteamiento que Sepúlveda Gastón[2], desarrolla en torno al aprendizaje, y que tiene validez para la propuesta pedagógica que subyace en el Decreto 40:

a) "El aprendizaje es un fenómeno esencialmente social. Se construye con otros en un contexto social y comunitario que tiene significado para los individuos que aprenden".

b) "El aprendizaje y la cognición son fenómenos que ocurren dentro de una situación. Las situaciones sociales, en esta perspectiva coproducen el conocimiento a través de la actividad. Aprendizaje y cognición ocurren en situaciones reales".

c) "El aprendizaje es un proceso activo. El aprendizaje y al actividad son absolutamente indistintos en esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso continuo, a lo largo de toda la vida que resulta de **actuar** en situaciones reales.

d) "El aprendizaje es un proceso cooperativo. El proceso básico para el desarrollo y el aprendizaje de los individuos y de los grupos es la **cooperación**. La cooperación es una coordinación de acciones que, a través de la comunicación, un grupo de individuos establece con el propósito de alcanzar determinados logros".

[2] *En: Vargas, Haro. Carmen (1998). Evaluar para aprender: hacia una evaluación participativa en la Escuela Básica. División de Educación General, Ministerio de Educación. República de Chile.*

Aprendizaje Significativo:

Este concepto fue acuñado por Ausubel (1996), quien lo señala en contraposición al aprendizaje memorístico. Para aprender significativamente, el individuo debe tratar de relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos y las proposiciones relevantes que ya conoce. Por el contrario, en el aprendizaje memorístico, el nuevo conocimiento puede adquirirse simplemente mediante la memorización verbal y puede incorporarse arbitrariamente a la estructura de conocimientos de una persona, sin ninguna interacción con lo que ya existe en ella.

El aprendizaje puede variar de uno totalmente memorístico hasta uno altamente significativo; ello va a depender de la estrategia instruccional que se utilice: desde el aprendizaje receptivo, donde la información se ofrece directamente al alumnos, hasta el aprendizaje por descubrimiento autónomo, donde el que aprende es quien identifica y selecciona la información que va aprender. (Novak y Gowin, 1984: 26)

El aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una misma información se relaciona, de manera no arbitraria y sustantiva (no literal), con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo. Es decir, en este proceso la nueva información interacciona con una estructura de conocimiento específica que Ausubel llama "concepto subsumidor (o subsunzor)" o, simplemente, "subsumidor", existente en la estructura cognitiva de quien aprende.

El "subsumidor" es, por tanto, un concepto, una idea, una proposición ya existente en la estructura cognitiva capaz de servir de "anclaje" para la nueva información de modo que ésta adquiera, de esta manera, significados para el individuo (i.e., que tenga condiciones de atribuir significados a esa información)

Se puede decir entonces que el aprendizaje significativo se produce cuando una nueva información "se ancla" en conceptos relevantes (subsumidores) preexistentes en la estructura cognitiva. O sea, nuevas ideas, conceptos, proposiciones pueden ser aprendidos significativamente (y retenidos) en la medida en que otras ideas, conceptos, proposiciones, relevantes e inclusivos, estén adecuadamente claros y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y funcionen, de esta forma, como punto de anclaje de los primeros. (Moreira, 2000)[3] .

El aprendizaje, en palabras de Jerome Bruner el desarrollo cognitivo lo ve como un proceso de fuera hacia adentro (de la cultura, de los otros, hacia el individuo, hacia el yo)., y no como un proceso de dentro hacia fuera. El papel de la educación, dice este autor, es un proceso en que la cultura amplifica y ensancha las capacidades del individuo y, para ello, es necesario que se realice una transferencia de elementos que están fuera de él.

Esa transferencia, señala Jesús Palacios (1995: 17) no puede ser hecha de cualquier modo a cualquier edad. Cuando Bruner afirma que "cualquier materia puede ser enseñada a cualquier niño de cualquier edad en forma a la vez honesta y eficaz", está de hecho refiriéndose a lo que él denomina el problema de conversión: cualquier cuerpo de teoría o destreza pueden traducirse (convertirse) a una forma de presentación que los haga asequibles para el niño en función de sus posibilidades evolutivas actuales y potenciales.

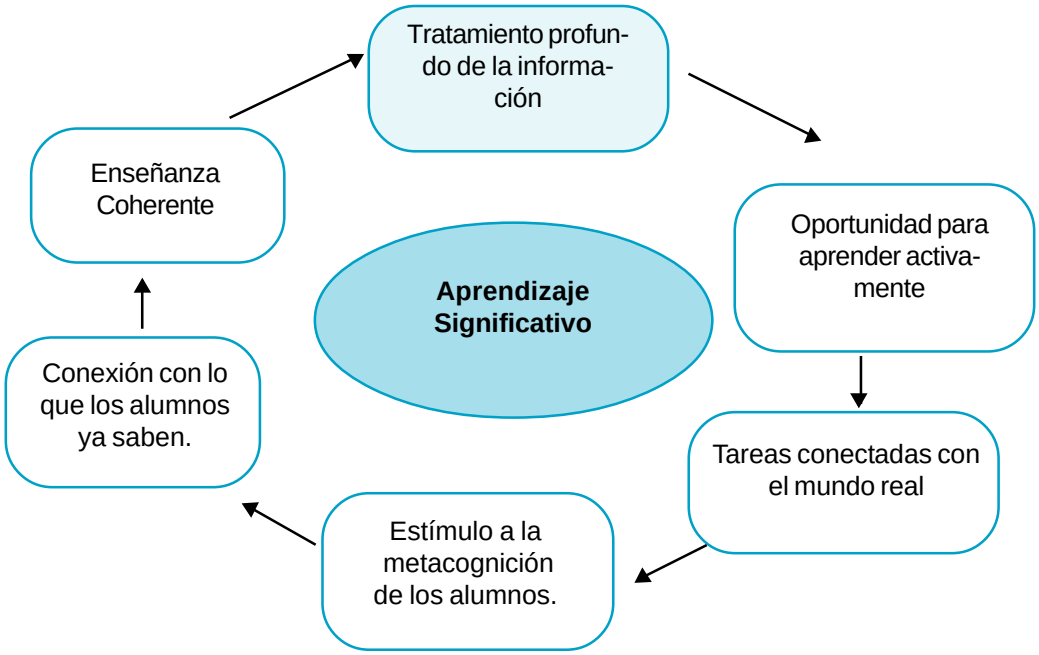
Jerome Bruner[4], señala que el "el rasgo más peculiar del ser humano es que aprende. El aprendizaje es algo tan profundamente engranado en el mecanismo humano que es casi involuntario y los investigadores del comportamiento humano has especulado, incluso, que nuestra especialización como especie es la de aprender. En comparación con otros organismos inferiores del reino animal, no estamos bien provistos de mecanismos reflejos ya preparados. Tal como dijo William James , hace algunas décadas, incluso nuestro comportamiento instintivo ocurre una sola vez puesto que luego es modificado por la experiencia. A este respecto, señala Bruner : "A medio siglo de distancia de los descubrimientos de Pavlov, sabemos ahora que el hombre no sólo está condicionado por su ambiente, sino que puede serlo incluso contra su voluntad.

[3] Moreira, Marco Antonio (2000). Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Visor, Madrid.
[4] Bruner, J. (1966) Hacia una teoría de la instrucción. Utha. México

No obstante, señala este autor en el ensayo "La voluntad de aprender"[5], que ello se entiende en la idea de la educación como una invención humana que lleva al que aprende más allá del "mero" aprendizaje. Otras especies comienzan el aprendizaje en cada generación, pero el hombre nace en el seno de una cultura, una de cuyas funciones principales es la conservación y transmisión del pasado aprendizaje.

¿Qué Formas de Enseñanza ayudan mejor al Aprendizaje Significativo?*

Esta no es una pregunta nueva. Fue contestada hace ya tiempo por grandes educadores como Rousseau, Pestalozzi, Froebel y Dewey al señalar que la enseñanza más eficiente es aquella que involucra activamente a los estudiantes en forma individual o en grupo, la que trata de mostrar más las interconexiones entre las áreas de conocimiento que sus límites demarcatorios y al mismo tiempo la que trata de establecer conexiones entre lo que se aprende, lo que ya se sabe y el mundo real. Desde esta perspectiva podríamos señalar una serie de principios que, manejados prudentemente, facilitarían formas de enseñanza orientados a aprendizajes significativos y a una evaluación al servicio de esos aprendizajes. Veámoslo en forma gráfica:



5 Bruner, Op.cit.Cap.6

** Basado en el Documento de MINEDUC: Programa de Mejoramiento de la Educación Media.*

Según la figura anterior el aprendizaje significativo de nuestros alumnos dependerá de que:

1) **Nuestra enseñanza sea coherente.**

Coherencia implica interconexión. Es la pasta que aglutina los pedazos de información y las ideas y evita que aparezcan fragmentados y aleatorios. Es lo que permite que alguien pueda recordar y comprender lo que aprende.

2) **Conectemos el conocimiento a lo que los alumnos ya saben.**

Investigaciones recientes sobre el cerebro revelan lo que desde hace tiempo se sospechaba: mientras más conexiones se puedan hacer respecto a un tópico determinado más son las posibilidades de recordar y utilizar ese conocimiento. Las vías que existen en el cerebro para transmitir información y conocimiento tienen distinto grosor. Las más gruesas, llamadas neurotransmisoras, forman una red ricamente interconectada de experiencia y conocimiento, y las más delgadas y dispersas representan fragmentos superficiales y desconectados de conocimientos – pedacitos.

3) **Tratemos los temas curriculares en forma profunda.**

La simple oferta de información no permitirá comprenderla o usarla. Lo que se necesitan son experiencias que permitan conocer con un nivel mayor de profundidad que el que suele aparecer en algunos textos o lineamientos programáticos. Para ellos se necesita destinar más tiempo a los temas importantes y enseñarlos con variadas formas de explicación. Esto significa también que no se pueden cubrir muchos tópicos. Gardner y Boix-Mansilla (1994) señalan que el enemigo mayor del aprendizaje con comprensión es la cobertura. Tratar a toda costa de cubrir mayor contenido a expensas de enseñar en forma más profunda y variada un número menor de temas, sólo redunda en que los alumnos entiendan poco de lo que se enseña.

4) **Ofrezcamos oportunidades para un aprendizaje activo.**

Mientras más variadas sean las oportunidades de aprender (hablar, discutir, actuar, construir modelos y simulaciones, conversar sobre conexiones entre tópicos, escribir cuentos e informes), mayor será la posibilidad que los alumnos establezcan conexiones entre los temas y conceptos que se les enseña. Mientras más sean los sentidos que se ponen en acción mayores serán las conexiones que podrán establecerse entre el conocimiento anterior y el conocimiento nuevo.

5) **Hagamos uso de tareas que se relacionen con el mundo real.**

Se considera que alguien es "capaz" cuando puede usar sus conocimientos apropiadamente en situaciones para las cuales esa capacidad es necesaria. Por ejemplo, si una alumna de primero medio, encargada por su madre de hacer un depósito en el banco, enfrenta dificultades al tener que escribir la cifra correspondiente al monto que debe depositar y necesita pedir ayuda, hemos de suponer que no es capaz debiendo serlo; y podríamos pensar que ello se debe a que algo no anduvo bien en la forma como aprendió los numerales en la escuela. Por eso, es importante que tanto profesores, como textos y exámenes acentúen la aplicación y transferencia del conocimiento a una variedad de situaciones.

6) **Ayudemos a nuestros alumnos a que reflexionen sobre su aprendizaje – a que sean Metacognitivos.**

Si queremos que nuestros alumnos entiendan y usen la información que les proporcionamos, es importante que puedan examinar lo que sienten que saben o no saben, y además cuáles son sus estilos y sus dificultades para aprender. Escribir o hablar sobre algo ayuda a hacer consciente lo que se piensa o siente respecto a los procesos de aprendizaje. La mayoría de las preconcepciones o simplificaciones que uno tiene son tácitas; el poder hablar y escribir sobre ellas ayuda a examinarlas y si es necesario, a corregirlas.

El Proceso de Enseñanza Aprendizaje: La Construcción de la Autonomía.[6]

El proceso de enseñanza- aprendizaje que apunta a la construcción de aprendizajes significativos es el único capaz de propiciar el desarrollo de una personalidad autónoma.

Es fundamental recordar que el aprendizaje no es un proceso lineal sino que incluye las fases avance- crisis- retorno- avance. Ante esta situación los obstáculos deben ser resueltos y por lo tanto debe actuar durante todo el proceso el denominado sostén yoico. Esta apoyatura significa al sujeto y al proceso del aprendizaje.

En la formación de un sujeto autónomo el retroceso contemplará como una fase del aprendizaje, no como un fracaso. Por ende el "otro" debe estar atento al surgimiento de obstáculos que se le oponen al sujeto en la apropiación del objeto para ofrecerle la ayuda necesaria y contingente, para que pueda resolverlo y continúe así su aprendizaje.

"El yo se estructura a partir de la internalización del sostén externo, lo cual le permite al sujeto continuar con su aprendizaje. La apoyatura externa se va internalizando en el niño creándose así un vínculo al que podemos definir como una estructura compleja de interacción que implica una retroalimentación del yo y el esclarecimiento del mundo".

"Así mismo debemos recordar que los procesos de enseñanza son portadores de un orden social que determinará y organizará los distintos espacios de configuración del sujeto. Primero la familia, por intermedio de la madre y luego la escuela a través del docente son mediadores de la cultura. Por ello concebimos la enseñanza como un ámbito vincular social, en una institución impactada por el orden social imperante". (Pruzzo, V. 1995).

Desde esta perspectiva vemos a la función del docente como una apoyatura y continente externo que permite al alumno apropiarse de un determinado contenido cultural. En este marco para que dicha apropiación se efectivice el docente deberá incidir en la necesidad y actividad mental del sujeto que aprende. Bruner destaca que es la activación de los motivos intrínsecos, curiosidad, competencia y reciprocidad, lo que lleva al sujeto a realizar un abordaje con profundidad y por ende una construcción significativa de los contenidos culturales.

El docente asume, tal como lo hiciera la madre en un principio, una función de sostén, una apoyatura vincular en el aprendizaje que el niño realiza.

Dado el aprendizaje se da en un ámbito vincular- social el docente necesita desarrollar una actividad afectiva, comprometida, es decir, que nos es suficiente con una organizada mostración del objetivo de conocimiento como modo de iniciación del proceso de aprendizaje, sino que además deberá estar atento a las fases del mismo, descifrar y reconocer tempranamente los obstáculos y brindar la ayuda contingente.

[6] Nosei, Ma. Cristina y otros. (1995). "La resignificación de la evaluación". En: Revista Praxis Educativa, Año I, N°1.Instituto de Ciencias de la educación para la Investigación Interdisciplinaria. Argentina

1.3. El Carácter Polisémico del Concepto de Curriculum.

- El termino procede del latín y significa "recorrido", "carrera".
- Los países anglosajones lo incorporaron al lenguaje pedagógico como sinónimo de planes y programas.
- Posteriormente, en la década del 30, se amplía el significado del término, pues hay muchos aprendizajes intencionados que los alumnos adquieren sin estar considerados en los planes y programas.

El término curriculum tiene y ha tenido numerosas acepciones y por ello muchas definiciones. Al respecto, se podría afirmar que es un termino polisémico, lo que hace que abarque desde un diseño global de metas educativas, hasta la totalidad de acontecimientos escolares a los que se ve sometido un sujeto inmerso en el sistema. El carácter polisémico de la palabra curriculum produce a menudo confusión, conflicto y desorientación. A pesar de lo anterior, posee una profunda vitalidad.

El carácter polisémico se debe a dos razones que muy bien explica el profesor Pascual (1982). "Este fenómeno que presenta el campo actual del curriculum, se debe, a nuestro juicio, a dos problemas íntimamente relacionados e interdependientes uno del otro. En primer lugar, a que cada uno de los distintos autores en el campo curricular pretende más que definir lo que el término es en sí, más que preocuparse por lo que el fenómeno o el concepto tienen de esencial, enfatizar en la definición determinados aspectos que, - ciertamente corresponden al término-; pero que son propios de un momento en la evolución conceptual del campo, o bien, acentuar el peculiar punto vista del autor.

En segundo lugar- continúa explicando – autora que el concepto de curriculum no es ajeno ni puede serlo a las influencias provenientes de las distintas disciplinas afines al curriculum, y que le dan fundamento (Psicología, Sociología, Filosofía, Antropología, etc.)

A lo cual se deben agregar las distintas racionalidades desde las cuales se enfrenta el curriculum, las cuales se explicarán más adelante.

Te invitamos a reflexionar sobre de las formas de entender el curriculum.

A) Es todo lo relativo a la enseñanza y el aprendizaje. Esta visión es muy general; pero tiene la ventaja de aportar una idea del campo del curriculum; lo circunscribe, aunque de manera tan amplia, que se presta para muchas interpretaciones.

B) El curriculum es una organización de medios- fines, orientados, a la consecución de objetivos observables, medibles y cuantificables.
Esta forma de entender el curriculum proviene de la tradición tecnológica. Aquí de lo que se trata es de planificar milimétricamente el proceso de enseñanza – aprendizaje, bajo el supuesto de que el resultado o producto se alcanzará, si se respetan rigurosamente todos los pasos de la planificación. El ritmo de aprendizaje no importa; pero sí que cada alumno llegue a las respuestas que se espera de él, que son todas convergentes.

Dentro de esta perspectiva, están también quienes piensan que el curriculum, básicamente es una "una especificación de los resultados que se pretende conseguir mediante el proceso educativo (Antúnez, 1995). Este autor entiende que el curriculum se expresa en una formulación de los objetivos de aprendizaje que se redactan en forma de comportamientos específicos que el alumno deberá alcanzar. Al igual que en el caso de la definición anterior, aquí lo que interesa es el producto final el comportamiento que se debe manifestar. Los medios adquieren en esta comprensión una gran importancia, y deben decidirse e implementarse siempre en función directa a los resultados que se pretenden lograr.

C) El profesor Manuel Canales (1982) de la Pontifica Universidad Católica de Santiago, él presenta el curriculum como "el conjunto de elementos o factores que, dentro del sistema educacional, participa en el proceso de enseñanza- aprendizaje intencionado que realiza la escuela dentro o fuera de la sala de clases y dentro y fuera de la es-

cuela, pero bajo la responsabilidad de la escuela".

Si se tuviera que relacionar con algún antecedentes que le de fundamento, diríamos que tal decisión, está en la Pedagogía misma, por cuanto destaca que el curriculum está compuesto de cierto elementos o factores que están siempre presentes a la hora de caracterizar cualquier concepción, o enfoque sobre el curriculum.

Se trata de elementos o factores que actúan dentro de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, con lo cual se circunscribe su campo de acción.
Los elementos o factores a los que se apunta son: contenidos, objetivos, actividades educativas de los alumnos/ as y del profesor, técnicas metodológicas, recursos didácticos, instrumentos de evaluación, clima educativo, tiempo y lugar donde se desarrolla el proceso educativo. Desde esta perspectiva, el curriculum viene a ser sinónimo de proceso de enseñanza y aprendizaje.

D) Una concepción similar sostiene Cristian Cox, en García-Huidobro (1999) cuando escribe: El curriculum es la carta de navegación del viaje educativo. Él organiza la trayectoria de la experiencia educativa de los alumnos y alumnas en el tiempo y en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que busca comunicar, donde la "carta de navegación" y la "trayectoria" apuntan a la idea de que el curriculum es un proceso que se desarrolla en el tiempo y donde la "experiencia educativa" y los "valores", se refieren a algunos de los elementos o factores que están presentes en todo proceso curricular.

E) Igualmente similar es la definición que ofrece Chadwick, C (Rev. Educ. Nº 81) cuando escribe: "Nosotros sugerimos una definición directa y sencilla. Curriculum es lo que se enseña, a quién, cuándo, cómo y para qué.

F) En el libro "Elaboración curricular y evaluación" (1995) el MINEDUC se plantea en la misma línea de pensamiento cuando dice: "Una forma de mirar el curriculum es verlo como una carta de navegación (un mapa) que nos va indicando el camino que tenemos que seguir para llegar a un puerto aquel determinado, quizás, por el sistema educacional, por la sociedad o por nosotros mismos".

G) Martiniano Roman, Pérez (1998) escribe lo siguiente a la hora de explicar su comprensión del curriculum: "Todos los productos y diseños curriculares han de poseer siempre los mismos elementos que la cultura, que son capacidades, valores, contenidos y métodos- procedimientos. Estos elementos aparecen recogidos con claridad en las diversas reformas educativas iberoamericana en las que existe una definición común al menos implícita de curriculum, al integrar en sus diseños base capacidades, valores, contenidos y métodos- procedimientos actividades generales".

H) Luis Edo. González (1989) ofrece una perspectiva diferente cuando explica el curriculum como " El conjunto de productos manifiestos e implícitos que derivan del acto de seleccionar la cultura con ciertos criterios y que, de modo directo o indirecto, influyen en la formación de las personas que participan en un proceso docente. Esta percepción proviene de la Sociología, y pone en énfasis en la selección de la cultura que se hace al elaborar un curriculum, según lo concluyeron investigaciones sociológicas realizadas por autores como Basil Bernstein y, P. Bourdieu. La importancia de esta visión está en que dichos autores destacaron el hecho de que los contenidos que enseña la escuela son seleccionados sólo de la cultura de la modernidad (la occidental, la de los grupos medios de la sociedad) excluyendo los contenidos que caracterizan a la cultura de la cotidianidad, lo que explica en gran medida, el fracaso escolar de las mayorías pobres de la sociedad.

I) Por último, Shirley Grundy (1991) radicaliza esta visión al escribir
"El curriculum es una construcción social. Esta concepción corresponde a la Pedagogía Crítica que está basada en la teoría critica de Habermas, connotado filósofo alemán contemporáneo.
Para mejor comprensión de su concepción, la autora compara el curriculum con el fútbol y el hidrógeno, diciendo que el curriculum es más bien como el fútbol que como el hidrógeno "… para entender el hidrógeno sólo necesitamos conocer la naturaleza del elemento mismo. Por ejem-

plo, no necesitamos saber nada acerca del globo que están llenando de hidrógeno para entender el elemento en sí. Pero, tratándose del fútbol, tenemos que conocer un poco la sociedad en cuyo seno se practica para saber algo de la naturaleza del juego. El hidrógeno es el mismo, esté en Londres o en Sydney; pero el fútbol no. Igual ocurre con el curriculum.

Ningún curriculum existe a priori. Si pretendemos entender el significado de las prácticas curriculares que se desarrollan personas pertenecientes a una sociedad, tenemos que conocer el contexto social de la escuela.

Pero no sólo necesitamos saber algo de la composición y organización de la sociedad; también precisamos conocer las premisas fundamentales sobre las que se construye. El hecho de que podamos hablar del curriculum de la Academia de Atenas y del propio de las escuelas soviéticas sólo indica que podemos utilizar una determinada palabra en un contexto adecuado. Nada hay en la naturaleza del "curriculum" en sí que nos dé pista alguna sobre lo que pudiera constituir cada uno de esos curricular. Para hacer algo más que conjeturas aleatorias sobre curriculum de cualquier institución, necesitamos conocer, no la naturaleza del curriculum por ser, sino más bien el contexto de la institución.

Aquí se pone el énfasis en el contexto social de la escuela y las premisas fundamentales sobre las que se construye de los currículo de diferentes ciudades o países.

Para comprender el curriculum de una escuela, necesitamos- continúa Grundy (op. cit. P. 22) conocer, no la naturaleza del curriculum por se, sino más bien el contexto de la institución "Dentro de éste, son muy diferentes, son muy significativas las creencias y valores, más que las leyes naturales universales.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES.

Para ejecutar

1.- Elabora un breve cuadro comparativo entre educación, pedagogía y didáctica.
2.- Señala las características de un aprendizaje significativo
3.- Redacta una definición propia de aprendizaje, que puede estar inspirada en alguna de las que te presentamos en el texto.
4) Elabora tu propio concepto de currículum.
5) Enumera los conceptos del campo curricular que conoces, clasifícalos y elabora mapas conceptuales con ellos.

Para reflexionar y actuar

1) ¿Cuál es la primera impresión que te provocan las definiciones de curriculum ?
2) ¿Qué elementos comunes encuentras en ellas?
3) Comparte con tus compañeros y compañeras tus comprensiones
4) Recuerda las formas de enseñanza que favorecen el aprendizaje significativo. ¿Cuáles utilizas o consideras importante de utilizar

CAPITULO II

CONCEPCIONES CURRICULARES

OBJETIVOS DE ESTE CAPITULO

- **Comprender las metateorías que orientan el curriculum.**
- **Desarrollar una actitud crítica frente a las diversas concepciones o racionalidades curriculares**

2.1. Teorías Curriculares Actuales.

Al respecto cabe mencionar que especialistas pedagógicos de los últimos años (Carr, 1990; Grundy, 1991; Kemmis, 1993) han analizado estas complejas relaciones entre teoría y práctica en la enseñanza y han caracterizado al respecto tres posibles enfoques: técnico, práctico y crítico[7].

2.1.1. La perspectiva técnica:

En esta propuesta se pone fuerte énfasis en las teorías o principios científicos sobre la enseñanza, el currículo y el aprendizaje. En esta visión, la competencia profesional se juzga con respecto a las destrezas técnicas para aplicar esas teorías y obtener los resultados preestablecidos. La teoría dirige la acción en la enseñanza. El docente es concebido como un seleccionador de técnicas y medios disponibles para alcanzar los objetivos previstos. En este sentido sería comparable al artesano cuya tarea está determinada por las tradiciones, por el interés en el logro de un producto específico (vasijas, jarros, matras, etc.), pero también por condicionamientos físicos (el tipo de arcilla, la distribución de temperaturas en el horno, la calidad de las lanas, etc.). esta percepción del docente como artesano, y la enseñanza y el currículo como oficios artesanales resulta tranquilizante, porque acepta las tradiciones educativas sin ponerlas en tela de juicio, desproblematiza la relación con el alumno, objeto moldeable para alcanzar el producto esperado, y centra la problemática educativa en conseguir mejores técnicas, recursos y medios. Refuerza la idea de que con más dinero, mejores edificios y nuevas tecnologías podríamos aumentar la calidad educativa.

En esta visión, la evaluación aparece como un control de la medida en que el producto escolar se ajusta a las prescripciones teóricas. Si la "habilidad del artesano" ha sido defectuosa, el producto no logrará alcanzar los objetivos propuestos. Por lo tanto la responsabilidad se deriva hacia la ineficacia del artesano (docente) para seleccionar los medios adecuados, y no hacia la misma elaboración teórica prescripta por los especialistas en los diseños curriculares. Las construcciones teóricas quedan así fuera del sistema evaluador concentradas en los medios usados y los productos alcanzados.

Aunque se presente a la evaluación como parte del proceso curricular, en estos modelos de currículum orientados por una perspectiva técnica, está separada del proceso de enseñanza, del mismo modo que el diseño curricular está separado del proceso de enseñanza – aprendizaje. Así mismo la evaluación, como el diseño curricular, pueden realizarse por personas distintas al profesor y al alumno. De este modo, el valor subyacente en un ejercicio de la evaluación técnicamente informado es el del control y no el de la mejora.

2.1.2. La perspectiva práctica.

En contraposición con la mirada técnica, el currículo y la enseñanza pueden concebirse como prácticas. La anterior perspectiva confía en que una teoría científicamente probada puede ser utilizada en la práctica para alcanzar metas preestablecidas. En cambio, en la perspectiva práctica, la profesionalización del docente no deriva de la aplicación de principios teóricos, ni de las destrezas en el uso de técnicas, sino que implica la búsqueda de fines esencialmente morales. Su interés está dirigido a la comprensión de las situaciones humanas de interacción, pone énfasis en la deliberación ante las situaciones concretas de las prácticas de enseñar y de aprender, en lugar de centrarlo en aspectos teóricos. La acción práctica depende del ejercicio del juicio deliberativo del docente; se trata del juicio que, por ejemplo, emite un juez que delibera sobre cuándo aplicar o cuándo liberar del máximo rigor de la ley, a partir de la interpretación de la situación.

Mientras que en el enfoque técnico la importancia se centra en el conocimiento teórico, en este caso la importancia se traslada hacia la acción que es interacción (docente – alumno, alumno – alumno) en la que el práctico delibera, intenta la comprensión de la situación y emite juicios. Ya no interesa tanto la medida de los resultados del aprendizaje como la comprensión del proceso de aprendizaje, se preocupa más de la forma en que se construyen significados y se da sentido a las cosas y acciones, que de los productos obtenidos. En este caso, la evaluación es la forma en que va analizándose en el pro-

[7] *Tomada de Vilma Pruzzo (1999) en : Evaluación curricular: Evaluación para el aprendizaje.*

ceso de enseñanza, los juicios prácticos adoptados en el contexto de instituciones educativas reales sobre los contenidos seleccionados, por ejemplo, las actividades planteadas, los valores promovidos, etc. De ahí que el eje de la tarea se desplaza desde las técnicas y medios hacia la deliberación informada y prudente para interpretar la situación. La enseñanza no se contempla como un sistema que puede controlarse desde el exterior del aula. Para el enfoque práctico el mundo social es demasiado fluido para permitir tales previsiones. La práctica no se deja reducir al control técnico, está permanentemente impactada por situaciones contextuales en las que el docente se ve obligado a tomar decisiones que implican cuestiones de responsabilidad moral.

Un joven que no ha traído su tarea hecha puede ser juzgado en la propuesta técnica desde los objetivos que no se han cumplido, pero la misma situación puede ser analizada desde la propuesta práctica a partir de la interpretación de la situación que involucra al joven, y luego de la correspondiente deliberación, emitir el juicio que se encamine al bien de los participantes.

Mientras que en el anterior enfoque, la evaluación se centra en la medición de los resultados, en la visión práctica, el eje se desplaza hacia la interpretación de las situaciones concretas que se producen en las interrelaciones sociales del aula, a fin de tomar decisiones prudentes, por ejemplo, para brindar ayuda contingente ante dificultades detectadas en la apropiación del saber, para cambiar el apoyo bibliográfico brindado, para proponer innovaciones, etc. La búsqueda de la calidad educativa se centra en el mismo proceso de enseñanza – aprendizaje y no en los resultados logrados; la profesionalización del docente, ya no concebido como artesano aplicador de las ideas de otros, se concentra en su capacidad de autorreflexión para juzgar e incluso cambiar su propia práctica si en el proceso de deliberación así lo considera.

2.1.3. La perspectiva crítica.

Comparte con la propuesta práctica, la necesidad de que el profesional docente someta sus valores y objetivos educacionales a una reflexión autocrítica. Sin embargo, percibe que esa misma deliberación puede estar distorsionada por representaciones sociales de "sentido común" e incluso impedida por las propias estructuras institucionales. Por ejemplo, su deliberación puede estar distorsionada por las representaciones sociales que han caracterizado a la escuela como igualadora de la sociedad, cuando en realidad no se analizan las condiciones culturales y sociales con que ingresan vastas mayorías de estudiantes, que se transforman, finalmente, en distancias escolares. El fracaso escolar puede ser analizado por el docente desde representaciones sociales distorsionadas que lo explican como resultante de problemas individuales centrados en carencias de esfuerzo, dedicación o capacidades y de esta manera le sería difícil autorreflexionar sobre la incidencia de su propia práctica en la legitimación de una situación de injusticia social.

La enseñanza en esta perspectiva no puede limitarse al juicio práctico bien informado, sino debe incluir las interpretaciones teóricas como base para el análisis de las decisiones y de las distorsiones que puedan afectarlas. Se valoriza el aporte de la teoría, pero no se la concibe como cuerpo científicamente verificado sino como interpretaciones que puedan validarse a través de la autorreflexión en condiciones abiertas y de diálogo, en las que se incluyen los mecanismos sociales y políticos que distorsionan o limitan la enseñanza. La perspectiva crítica intenta resolver la oposición teoría – práctica a través del espacio de la praxis, como actividad informada desde la teoría, que en virtud de la autorreflexión modifica la base de conocimiento que la informa y somete a revisión permanente tanto la acción como los conocimientos.
a la liberación de la irracionalidad en el discurso, de las injusticias en las interrelaciones humanas, y de toda forma coercitiva de poder.

"La praxis se guía siempre por una disposición moral a obrar correcta y justificadamente, lo que los griegos llamaban phronesis" (Carr y Kemmis, 1988, pág. 50). La praxis está dirigida por un interés emancipador que tiende a la liberación de la irracionalidad en el discurso, de las injusticias en las interrelaciones humanas, y de toda forma coercitiva de poder.

La propuesta curricular crítica también atiende a la creación de significados, pero pone su eje en la

potenciación de la emancipación de los seres humanos, en la capacitación para que los sujetos asuman la conducción de sus propias vidas responsablemente. Mientras que en la perspectiva teórica se prioriza la teoría, y en el otro enfoque, la práctica pedagógica, el tercero concibe a la enseñanza como praxis. Y esta no significa una relación unilateral entre teoría y práctica en la que una determina a la otra (el entramado de ideas teóricas por ejemplo, dirigiendo a la práctica docente) sino se la entiende como una actividad reflexiva que entrama acción y reflexión. La teoría puede aportar categorías de análisis a la práctica, las que pueden confirmarse o transformarse a partir de reflexión sobre la acción. Señala Freire (1974: 31) que el acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción. Para este autor la praxis no pertenece al mundo de las ideas hipotético e imaginario, sino que se desarrolla en la realidad social y cultural en un momento histórico determinado.

El siguiente cuadro cumple la función de ilustrar las teorías actuales del curriculum y, que permite establecer las diferencias con que operan las diversas racionalidades en el campo del conocimiento.

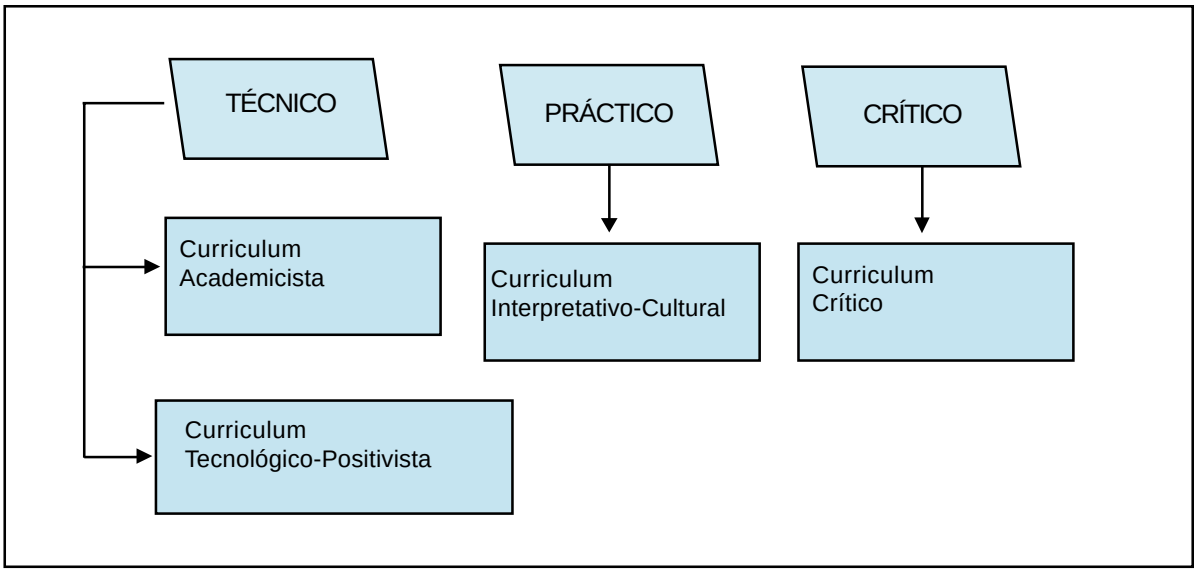
TEORIAS CURRICULARES ACTUALES*

	TEORIA TECNICA	TEORIA PRACTICA	TEORIA CRITICA
Impresión sobre el Curriculum.	Buena salud, la que le proporcionan los diseñadores expertos.	En estado moribundo, por haber huido del campo de la práctica.	No satisfactoria. Se necesita un cambio profundo del currículo que colabore con la transformación social.
Tipo de racionalidad	Interés Técnico o Positivista o Instrumental o Burocrática o Explicativa o Cientificista	Interés Práctico o Interpretativa o hermenéutica o Humanista o Liberal o Interactiva o Teórico – práctica o Utiliza la compren sión, no la explicación.	Interés emancipador o Dialéctica o Problematizadora o Contextualizadora o Discursiva y negociadora
Valores	o Prescritos o Los imperantes o Los filtra la Administración para escolarizarlos o Absolutos o La axiología no es ciencia.	o Se consideran los prescritos, pero se relativizan o Interpretables o Explícitos o Se reconoce su influjo en la praxis docente o La axiología existe como ciencia social.	o Compartidos o Cooperativos o Crítica de la ideología o Emancipadores o liberadores o Solidarios o Intersubjetivos
Relación teoría / práctica	o Entidades distintas o La teoría es norma de la práctica	o Relacionadas o Retroalimentación mutua	o Indisociables o Relación dialéctica o La práctica es teoría en acción.

** Rodríguez Rojo, Martín (1997). En : Hacia una didáctica crítica.*

En virtud de las racionalidades, teorías o intereses cognitivos que denomina Habermas, y que subyacen en los distintos enfoques y modelos el curriculares es que a continuación nos adentramos a describir las grandes concepciones curriculares que han operado en la educación[8].

2.2. Concepciones Curriculares.



2.2.1. Concepción Académica del Curriculum o Racionalismo Académico.

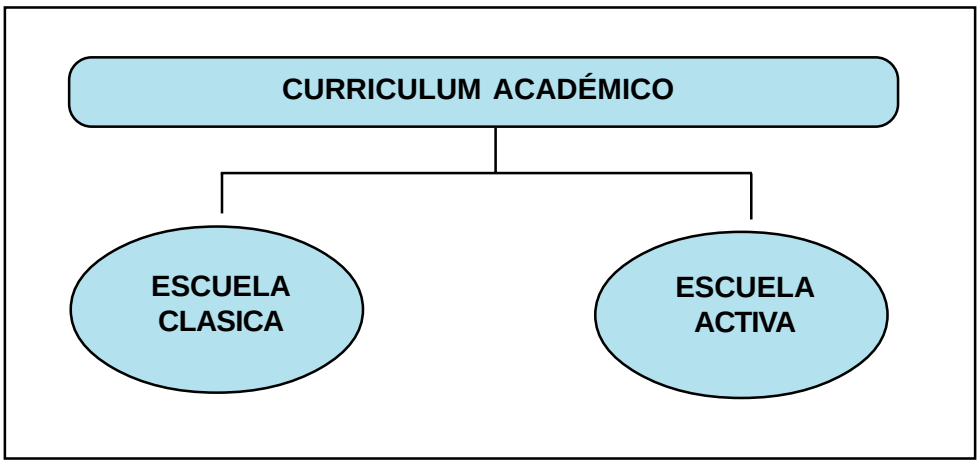
Esta concepción curricular vigente hoy en una gran mayoría de las instituciones educativas, está centrado en los contenidos como formas de saber. Estos se organizan en asignaturas, cuya interiorización es el objeto nuclear del aprendizaje y el prototipo de "hombre culto". Surge en la tradición medieval con el trivium y el cuadrivium[9]. En esta dirección, con una fuerte impronta administrativa, los contenidos son lo nuclear y básico de la enseñanza.

Lo nuclear o básico de este modelo es el aprendizaje de contenidos (conceptos, hipótesis, teorías, leyes, sistemas conceptuales, principios, ...), por medio de métodos y actividades, que es realmente lo que constituye el currículum explícito. El desarrollo de las capacidades y valores se deja al sentido común de los profesores. La filosofía de los valores enunciados en formas de grandes principios en la práctica no se secuencia, ni se indica como desarrollarla en concreto(sólo de una manera indirecta). Por ello los profesores en el aula reservan el desarrollo de capacidades y valores, sobre todo a la tutoría o bien a las actividades extraescolares.

Dentro de esta concepción, el curriculum es el "conjunto de conocimientos que hay que trasmitir al alumnado". Esta concepción, parte de la base de que los conocimientos son algo permanente y esencial que la escuela debe trasmitir mediante las disciplinas (historia, geografía, arte, física, química, etc). Se valora, sobre todo el conocimiento en función del cual, actúan alumnos y profesores y se llega a mitificar la ciencia y la cientificidad (Antúnez, 1995)

Este modelo academicista posee dos grandes versiones: la escuela clásica y escuela activa. La primera centrada en el aprendizaje de contenidos como formas de saber y la segunda basada en métodos como formas de hacer.

[8] En esta parte hemos concitado la lectura de distintos autores, sobre los cuales se basará esta temática. Consideramos especialmente a Martiniano Román y Eloísa Diez (1998), Saturnino de la Torre (1993), Martín Rodríguez Rojo (1997), entre otros.
[9] Trivium: gramática, retórica y la dialéctica Cuadrivium: matemáticas, geometría, astronomía y la música.



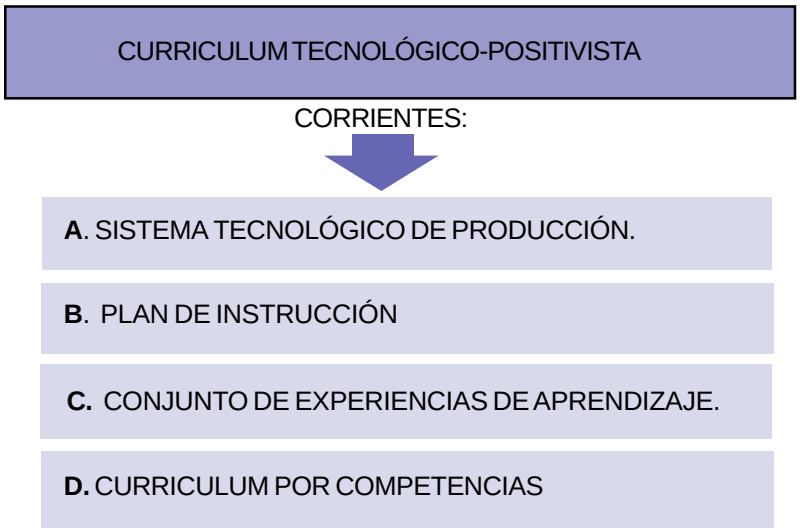
2.2.2.Concepción tecnológico-positivista o conductista del curriculum.

Esta concepción curricular es identificada con diversos nombres, entre otros conductual, tecnológico, racional, positivista, eficientista. Parte de una visión de enseñanza como una actividad regulable, que consiste en programar, realizar y evaluar y como tal consiste en una actividad técnica bajo los parámetros de control y realización científica (Escudero, 1984)

Sus fundamentos psicológicos están asociados al conductismo (S - R)Ý y al neoconductismo (S- O- R)* y a los modelos de aprendizaje basados en el condicionamiento tanto clásico como operante. El aprendizaje se consigue por asociación de elementos o partes que posteriormente constituirían un todo. También diremos que el aprendizaje es externo y periferialista y está basado en el estímulo. Una vez fijado éste la respuesta es predecible, ya que fijadas las variables independientes e intervinientes (Organismo – O) la variable dependiente (Respuesta- R), es controlable. El modelo de aprendizaje es opaco, sólo es explícito y transparente el estímulo y la respuesta (S- R).

A nivel histórico se desarrolla desde 1910 hasta 1960. En la década de los sesenta sufre un importante receso debido al nacimiento de modelos alternativos como el cognitivo y el ecológico. Sus principales representantes, entre otros, son: Bobbit (1924), Gagné (1966).

Asimismo, esta concepción tecnológica-positivista del curriculum ha tenido diferentes manifestaciones y/o corrientes. A continuación ilustramos y describimos algunas de ellas.



**La letra "S" viene del nombre dado en inglés, aquí debe entenderse como "estímulo".*

a.- El currículum como sistema tecnológico de producción:

En el contexto se entiende por currículum un diseño donde se especifican los resultados pretendidos en un sistema tecnológico de producción. Es por ello una declaración estructurada de objetivos generales, específicos y operativos de aprendizaje. Las actividades son medios para conseguir los objetivos operativos que indican conductas observables, medibles y cuantificables. Como sistema tecnológico precisa una serie de competencias concretas (conductas medibles y observables) a adquirir por los alumnos. Gagné (1996) concreta aún más y entiende el currículum un conjunto de unidades de contenidos estructurados en una secuencia jerárquica.

b.- El currículum como plan de instrucción:

Se concreta en un documento en forma de plan de aprendizaje, que como planificación de la instrucción, incluye con precisión y detalle objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Es una planificación racional para la intervención didáctica.

Taba (1974) concreta los siguientes pasos: Selección y ordenación del contenido; elección de experiencias de aprendizaje y planes para lograr las condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.

En España y en muchos de los países Iberoamericanos, en la década de los setenta y parte de los ochenta, el modelo más usual de programación clásica fue el siguiente: Objetivos generales, objetivos específicos, objetivos operacionales, contenidos, actividades y evaluación (Amengual, 1974). Y en diversos países anglosajones, en la década de los setenta, se concreto la denominada programación por módulos con la siguiente estructura: idea general, concepto, subconcepto, meta educativa, objetivos de conducta, actividades y evaluación (Leonard y Utz, 1979).

Entre los autores más representativos de este modelo podemos citar a: Mc Donald (1996), Taba (1974), Beauchamp (1975)..., aunque posteriormente evolucionaron hacia modelos más abiertos.

c. El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje:

Esta concepción curricular, supone una evolución del conductismo, aunque sin perder sus raíces, y entiende el currículum como "todas las oportunidades de aprendizaje que proporciona la escuela" (Taylor y Alexander, 1966). También se considera el currículum como "el conjunto de experiencias escolares planificadas" (Wheeler, 1976).

Esta visión del currículum resulta mucho más amplia y ello permite considerar las experiencias de aprendizaje no planificadas de una manera explícita (currículum oculto). Incluiría experiencias formales y no formales facilitadoras del aprendizaje.

Wheeler (1976) distingue estos pasos a la hora de secuenciar el currículum: fines (modelos de conducta que tratan de dar respuesta a problemas personales), metas (categorías de experiencias de aprendizaje como resultados esperados) y objetivos (experiencias de aprendizaje concretas); selección de experiencias de aprendizaje para conseguir las metas anteriores; selección de contenidos a partir de los programas oficiales; organización e integración de experiencias y contenidos y, por fin, evaluación (valora si se han dado o no los cambios de conducta esperados fijados en las metas y en los objetivos).

Los componentes fundamentales de este modelo curricular son:

* El tipo de racionalidad en que se apoya es de tipo empirista, positivista, instrumental, burocrática y cientifista. Racionalidad por otro lado obsesionada por la eficacia.

* Los valores que desarrolla este modelo son los prescritos e imperantes, filtrados por la administración para los diversos niveles educativos a través de programas prescriptivos, obligatorios y cerrados. Más aún, los valores no son ciencia curricular, ya que sólo es científico lo observable, medible y cuantificable.

* La teoría y la práctica son entidades diferentes, pero en todo caso la teoría curricular es externa a la escuela, donde los profesores son meros consumidores y aplicadores de programas oficiales.

* Los medios didácticos son los textos aprobados por la administración educativa y centrados en el aprendizaje de contenidos. También se utilizan materiales curriculares elaborados por expertos externos a la escuela. Su trasfondo es estímulo – respuesta a partir de un modelo de aprendizaje opaco.

* El profesor es un técnico y su modelo profesional es de tipo competencial, cuyo objeto es enseñar como forma de transmitir información "dosificada y elaborada" para ser aprendida e interiorizada.

* La evaluación está centrada en los contenidos y utiliza métodos eficientistas y cuantitativos. Evaluar es medir lo medible y lo no medible se descarta.

* El diseño curricular y la programación adquieren una importancia relevante, con modelos diferentes. Pero el trasfondo es valorar la eficacia a través de objetivos operativos, observables, medibles y cuantificables. Su consecución medida en la evaluación es garantía de éxito.

* Los elementos básicos de este modelo curricular son los mismos que en el caso anterior: capacidades – destrezas – valores – actitudes – contenidos conceptuales y métodos – actividades. Las capacidades y los valores forman parte del currículum oculto, mientras que los contenidos y los métodos – actividades aparecen claramente explicitados. En la práctica los contenidos actúan como objetivos y los métodos – actividades como medios para conseguir aprender los contenidos.

De acuerdo con Saturnino de la Torre (1993), diremos que los modelos y diseños de instrucción a que ha dado pie el enfoque tecnológico – científico son tan numerosos como variados. Sirvan de ejemplos los nombres de Skinner, quien con su enseñanza programada proporcionó nuevas metodologías de enseñanza individualizada, diversificadas posteriormente con el uso del ordenador; los modelos de descondicionamiento de Wolpe; Gagné, con su modelo de campos de aprendizaje; la enseñanza por objetivos, aplicada tanto a la instrucción como a la dirección; los modelos de Bloom y Carroll, orientados al aprendizaje para el dominio; los modelos sistémicos de Kaufman, Brown, Chadwick; los modelos de instrucción propuestos por Romiszowski; los modelos con soporte tecnológico, desde la instrucción audiovisual hasta la enseñanza modular y video interactivo, hoy en boga; los diseños más progresivos elaborados por A. Fernández, V. Benedito, A.P. González. Todos ellos tienen en común el hecho de que, aún partiendo del contexto o del conocimiento del sujeto, vienen planificados por el educador. Son modelos o diseños, de una u otra manera, centrados en el profesor y planteados en términos de medios – fines.

2.2.3. Concepción interpretivo-cultural del curriculum.

Identificar las características de esta concepción curricular e incluso la propia denominación resulta complejo, ya que en él se incluyen numerosas corrientes, puntos de vista y aproximaciones teóricas. Estas corrientes se podrían reducir, en un afán simplificador señalan Román y Diez (1998), a tres: cognitiva, práctica y reconceptualista. A pesar de ello tampoco resolvemos el problema ya que dentro de cada corriente existen diversas subcorrientes. Más aún, entre las diversas corrientes y autores existen intercambios de ideas y prácticas (Eisner).

Este modelo recibe diversos nombres y entre otros se puede citar los siguientes: práctico (Shwab), Reconceptualista, interpretativo (Schubert), interpretativo-simbólico. Román y Diez (en quienes de basa esta clasificación) prefieren utilizar la denominación interpretativo-simbólico o interpretativo –cultural. Surge a partir de los años setenta como una crítica al modelo tecnológico y una búsqueda alternativa de soluciones, en el marco de la dimensión cultural integradora del curriculum.

En forma global, diremos que esta concepción curricular se sustenta en un tipo de racionalidad de tipo práctico, desde una síntesis de corrientes: interpretativo-hermenéutica, humanista, liberal, existencialista, interactiva, teórico-práctica. Utiliza la comprensión como base de la explicación. Según Schubert (1986) en Román y Diez (1998) más en concreto se apoya en el pragmatismo de Peirce, James, H, Mead, Dewey, en la fenomenología y el existencialismo de Heidegger, Sartre, Camus, Gadamer. También se apoya en tradición progresista del curriculum y cita entre otros a Dewey (nuevamente) Hophins, entre otros.

Con relación a los valores, se considera en esta concepción que son prescriptivos en cuanto a que forman parte de una cultura social determinada, pero en el marco de un curriculum abierto y flexible. Han de ser interpretables y explícitos, formando parte de la axiología como ciencia social y han de estar presentes como objetivos a conseguir en la práctica educativa.

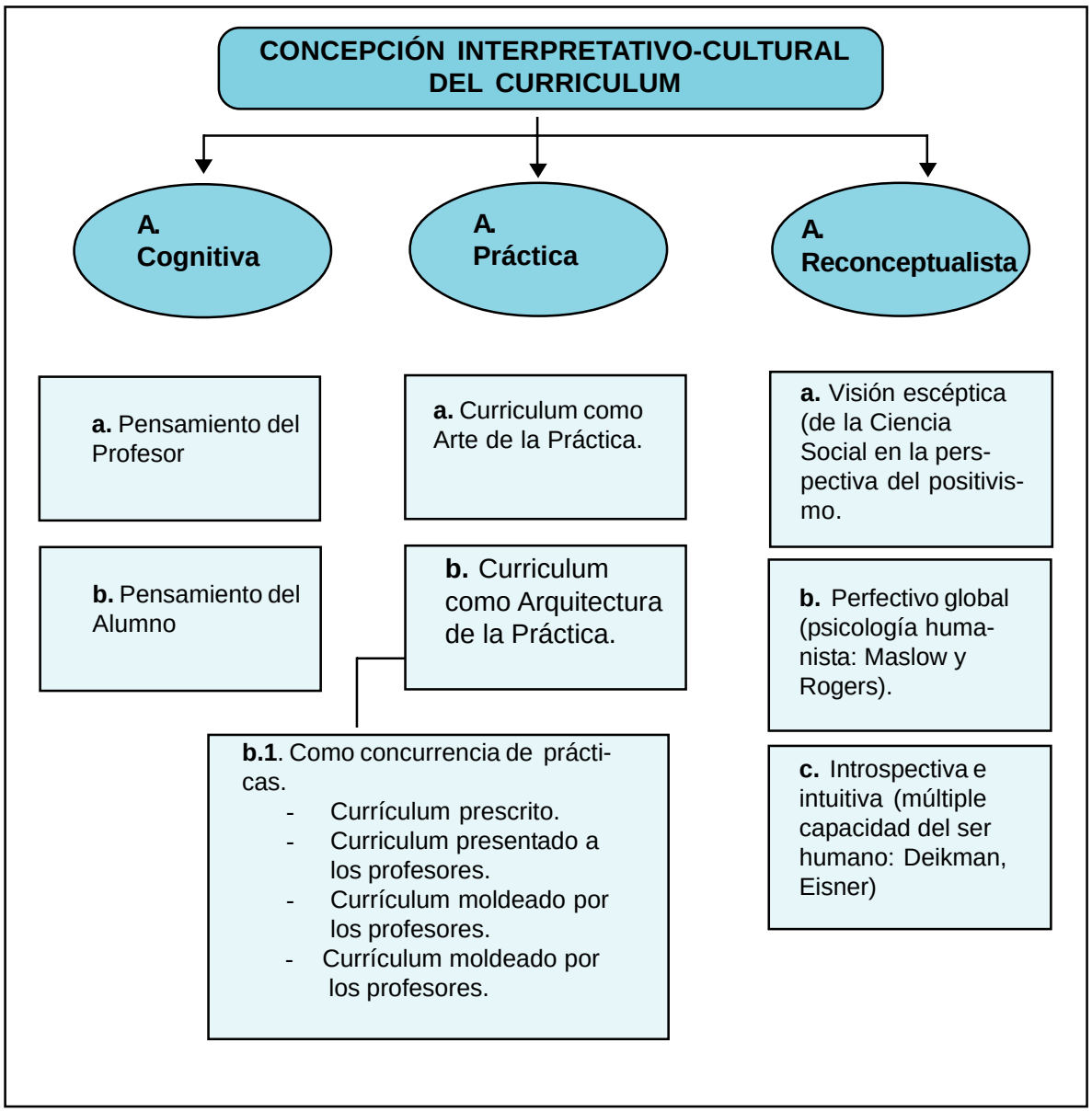
La relación, teoría – práctica es irrenunciable y se retroalimentan mutuamente. Su modelo se construye desde una teoría para la práctica y una práctica para la teoría.

Su concepción de enseñanza se inserta en una reconceptualización de la cultura y una reconstrucción de la misma. Más aún, la enseñanza se ha de considerar como una actividad moral que desarrolle capacidades, valores e ideales sociales.

Consideran el curriculum abierto, flexible y Contextualizado. Debe estar centrado en el desarrollo de los procesos, más que en contenidos, lo que supone una mejora de capacidades – destrezas y valores – actitudes. Como tal es una selección elaborada desde la cultura social, y por ello posee implicaciones profundas socio- políticas y culturales. Se construye por procesos de investigación-acción (Stenhouse, Elliot) y por procesos deliberativos y de debate (Schwab,Reid).

El diseño curricular implica la construcción de objetivos en forma de capacidades - destrezas – y valores – actitudes, como finalidades básicas del proceso de enseñanza – aprendizaje. Los contenidos, lo métodos – procedimientos y las actividades son fines para conseguir los fines diseñados. Los contenidos han de presentarse en forma de problemas a resolver, esquemas a integrar, hipótesis a comprobar... desde una perspectiva constructiva y significativa. Los métodos – procedimientos – actividades han de ser amplios, contextualizados, adaptados a los conceptos previos de los alumnos y se han de orientar con claridad no al aprendizaje de contenidos, sino a desarrollar la cognición (capacidades –destrezas) y la afectividad (valores – actitudes). La evaluación ha de ser procesual, sobre todo cualitativa, formativa, deliberativa e iluminativa y por ello ha de centrarse más en los procesos que en los contenidos: evaluación de capacidades – destrezas y valores –actitudes.

El profesor/a actuará como reflexivo, técnico – crítico y mediador del aprendizaje (Feuerstein, 1989). Es investigador de la acción que reflexiona, elabora y diseña su propia práctica (Elliot, 1990). Es un artista habilidos y original de la educación (Stenhouse, 1991).



A.- Corriente cognitiva:

En el marco del modelo interpretativo simbólico la corriente cognitiva está adquiriendo una importancia relevante, ya que trata de explicar más allá los modelos de la caja negra los pensamientos del profesor y los pensamientos del alumno.

* Las teorías del procesamiento de la información y su gran desarrollo están impulsados de una manera importante y decisiva sobre esta corriente. Conciben al profesor y al alumno como agentes activos cuyos pensamientos, planes, percepciones influyen y determinan su conducta.

* Este enfoque, denominado también cualitativo, etnográfico, reflexivo, fenomenológico, naturalista, interpretativo, ciencia simbólica, se apoya en el paradigma cognitivo y se inicia a partir de 1975 con el denominado procesamiento clínico de la información. Se enmarca en una corriente racionalista, introspeccionista y mentalista.

* La investigación aplicada a los procesos

cognitivos superiores, sobre todo a la inteligencia y posible modificabilidad suponen un importante desarrollo de esta corriente. Recordemos las teorías de los procesos aplicadas a la inteligencia: procesamiento cognitivo humano (Hunt, 1971; Carroll, 1976; Rose, 1980; Pellegrino y Kail, 1982), la teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg, 1984), la teoría de los parámetros modales (Datterman, 1982).

* También las nuevas lecturas que se hacen de la obra de Vygotsky (1991 – 1997) y su zona de desarrollo potencial, el interaccionismo social de Feuerstein (1979 – 1980), las nuevas aplicaciones del conductismo social (Staats y Burns, 1981) desarrollan un nuevo impulso hacia el cómo aprende un aprendiz y también fijan y concretan las funciones del adulto y del profesor como mediador del aprendizaje.

* Por otro lado las nuevas lecturas que se realizan del constructivismo de Piaget y el aprendizaje por el descubrimiento de Bruner, impulsan modelos de aprendizaje nuevos, desde una perspectiva constructiva e inductivo – deductiva. La obra de Ausubel cuestiona la escuela clásica y la escuela activa y sus métodos, impulsando un nuevo modelo de aprendizaje significativo, apoyado en modelos conceptuales y la arquitectura del conocimiento.

* Tanto el profesor como el alumno son procesadores activos de información, donde el profesor actúa como reflexivo y/o mediador del aprendizaje (S – H – O – R). Por otro lado se acepta como una evidencia incuestionable que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta, tanto en su fase preactiva como activa (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983).

* El diseño curricular se orienta al desarrollo de capacidades y / o valores como objetivos, que se descomponen en destrezas / habilidades y actitudes.

Se trabaja en el aula por procedimientos / estrategias orientados al desarrollo de destrezas (capacidades) y / o actitudes (valores) por medio de contenidos (formas de saber) y métodos (formas de hacer).

* Las tareas / actividades son relevantes en este modelo. Se considera una tarea como un conjunto de actividades orientadas al desarrollo de una capacidad y / o un valor. Las actividades surgen al descomponer una estrategia en sus elementos. Desde esta perspectiva consideramos las actividades como estrategias de aprendizaje.

* Supone una lectura del aprender a aprender como un enseñar a pensar bien, facilitando el uso adecuado de estrategias cognitivas y metacognitivas y de modelos conceptuales. Ello facilita el desarrollo del potencial de aprendizaje y de la inteligencia potencial. Pero para ello es necesario aprender a enseñar.

El constructivismo.

El Constructivismo es una de las corrientes de pensamiento que ha inspirado la Reforma Curricular Chilena de la década de los 90 y, a nivel mundial está dentro de la teoría interpretativa del Curriculum.

El Constructivismo representa la aplicación de distintos pensamientos cognoscitivistas a la educación. Sánchez Iniesta (1994) lo ha definido como "un conjunto de aportaciones de distintos autores (entre los cuales destacan (Piaget, Vygotski y Ausubel), que ofrece explicaciones y orientaciones para fundamentar y mejorar la acción de los docentes en el contexto de la educación escolar".

El constructivismo, como el cognoscitivismo, se ocupa de la cognición, es decir, del acto de conocer, y su característica fundamental está en postular que la "cognición se produce por construcción...

Ser constructiva es considerar al alumno como constructor de su estructura de conocimiento. El profesor constructivista procura facilitar esa construcción independiente de determinado método o de ciertas condiciones materiales". (Moreira, 1997).

La estructura de conocimiento o estructura cognoscitiva es entendida por Ausubel como "el conjunto de conocimiento, conceptos, etc. organizados jerárquicamente en la mente del alumno" (Hidalgo, 1992). Se le denomina también como representación mental, construcción mental, esquema de pensamiento, estructura de pensamiento.

¿Qué significa que el alumno construya su propio conocimiento? Significa que él es el que organiza, relaciona y jerarquiza los conocimientos en su mente. No es, por tanto, un mero receptor de conocimientos. Él forma sus estructuras cognitivas, sus representaciones mentales.

Es importante consignar que le contenido de las estructuras de pensamiento está dado por los conocimientos y significados que son socialmente aceptados, lo que Vygotsky (1979) explica diciendo que lo que se aprende, lo que se internaliza son "los significados que tienen los elementos culturales en contexto de interacción social".

Las representaciones son muy importantes para la adquisición de nuevos aprendizajes. "...no son sólo un conocimiento inerte , almacenado como una creencia en la mente del niño, sino que funcionan como un verdadero "filtro" que procesa los nuevos contenidos que se ponen a su disposición. Y si estos contenidos no tienen relación con lo que es significativo para él, las representaciones mentales permanecen intactas a pesar de los esfuerzos instructivos de la escuela" escribe Sepúlveda, (1995). Y este autor continúa: "No se trata de que los saberes trasmitidos por la escuela no sean importantes, el problema reside en cuán significativos son para los alumnos".

Aquí aparece un concepto central del constructivismo: el aprendizaje significativo. En palabras de Ausubel (1986) su creador, "...hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe..."

Para comprender mejor este concepto, es útil distinguir cuatro dimensiones del aprendizaje: aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento por una parte; aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico o repetitivo por otra parte. "En el aprendizaje por recepción, el contenido total de lo que se va a aprender se le presenta al alumno..." (Ausubel, 1986), se le es dado, de modo que pueda reproducirlo. "El rasgo esencial del aprendizaje por descubrimiento (...), es que el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva (Ausubel,1986.)

El aprendizaje significativo supone, como ya se dijo, la incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva. Por su parte, el aprendizaje mecánico o por repetición "se da cuando la tarea de aprendizaje consta de puras asociaciones arbitrarias (...); cuando el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa, y también cuando el alumno adopta la actitud simple de internalizarla de modo arbitrario y al pie de la letra (es decir, como una serie arbitraria de palabras).

Las dimensiones significativo – repetitivo por una parte, y receptivo- por descubrimientos por otra parte, son independientes entre sí; sin embargo, se tiende a creer que el aprendizaje significativo sólo se da a través del descubrimiento, y que el aprendizaje por recepción es siempre repetitivo. No hay tal. El aprendizaje significativo se puede dar a través del aprendizaje por recepción y por descubrimiento. Al respecto, es interesante lo que afirma Ausubel (1986) cuando escribe: "La exposición verbal es en realidad la manera más eficiente de enseñar la materia de estudio y produce conocimiento más sólidos y menos triviales que cuando los alumnos son sus propios pedagogos". Lo importante es que la materia sea potencialmente significativa y que se enseñe de manera tal que los alumnos relaciones los contenidos pertinentes de su estructura cognitiva con los nuevos contenidos que se le quieren enseñar.

Lo que nunca podrá darse es un aprendizaje significativo de manera mecánica, memorística sólo almacenado en la estructura cognitiva los nuevos conocimientos de manera arbitraria y literal. Conviene saber, no obstante que "... la distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico no denota una dicotomía, sino más bien los extremos de un continuo, (...) Muchas veces, el aprendizaje de un nuevo material se ubica en una región intermedia en ese continuo; no es enteramente significativo ni solamente mecánico (Moreira,1997).

B. Corriente práctica: El currículum como arte de la práctica.

En esta corriente podemos distinguir dos formas de entender la teoría- practica curricular, una diseñada por Schwab(1973), Reid(1980), Walker(1975): el currílum como arte de la práctica y otra elaborada por Gimeno(1988): el currículum como arquitectura de la práctica.

a) El currículum como arte de la práctica Schwab (1973, 1983) parte de estas tres cuestiones:

* ¿qué es el arte de la práctica y cómo se relaciona con el currículum?

* ¿cuál es el rol de los especialistas del currículum basado en la escuela para buscar el arte de la práctica?

* Cuál es el rol de los especialistas de la universidad o profesores del currículum?

Y precisa su función consistente en un razonamiento práctico y una deliberación y un debate-discusión comunitarios, en la medida en que estamos ante una práctica incierta, que exige planteamientos racionales puntuales para abordar una situación tal como se presenta, en momentos concretos, sin poder apelar a normas, técnicas o ideas seguras de validez universal. La deliberación sobre la propia práctica y la reflexión comunitaria sobre la misma supone e implican un punto de partida para su mejora.

b) El currículum como arquitectura de la práctica:

Este modelo es diseñado por Gimeno(1988) en su obra El currículum: una reflexión sobre la práctica. Trata de ser un modelo explicativo de la teoría y práctica curricular en sistemas educativos centralizados, con currícula prescriptivos, pero que permiten espacios para la recreación curricular. Pretende buscar desde las prácticas curriculares espacios culturales que desarrollen la autonomía de los centros y de los profesores, al considerar el currículum como una recreación cultural desde la práctica. Distingue en su propuesta dos grandes pasos: el currículum como concurrencia de prácticas y el currículum como arquitectura de la práctica.

b.1.- El currículum como congruencia de prácticas:

Al analizar esta concurrencia de prácticas, se apoya en Eggleston(1997) y Heywood (1984), que en la formación de profesores identifican estos tres tipos de currículum: recibido, reflexionado y reestructurado. Por su parte Gimeno enumera los siguientes elementos o procesos de análisis: currículum prescrito, currículum presentado, currículum moldeado por los profesores, currículum en la acción, currículum realizado y currículum evaluado.

b.1.1 - Currículum prescrito.

En todo sistema educativo, en función de regulaciones a las que está sometido, teniendo en cuenta su significación social, existen prescripciones diversas, que orientan su contenido, sobre todo en la escolaridad obligatoria. Son mínimos que actúan de referencia en la elaboración del sistema curricular y sirven como punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema.

El currículum prescriptivo (Diseño Curricular base, Matriz Curricular Básica) es obligatorio y de mínimos, facilitador de un marco curricular abierto y flexible. Los esquemas de intervención varían de unos países a otros.

Debemos entender el currículum en un contexto dado y por ello desde una dimensión social e histórica. La

política curricular se manifiesta en una ordenación del currículum forma parte de la intervención del estado en la vida social y por medio de ella prescribe unos mínimos curriculares, que poseen una importancia decisiva para el diseño curricular.

b.1.2 -El currículum presentado a los profesores:

Existen una serie de medios, elaborados por diferentes instancias, que suelen traducir los profesores el significado y los contenidos del currículum prescrito, realizando una interpretación de éste. Estas prescripciones suelen ser muy genéricas y por ello insuficientes para orientar la vida de las aulas. El papel más decisivo, en este sentido, lo desempeñan los libros de texto.

La existencia de agentes mediadores entre el currículum y los profesores es un aspecto más, aunque importante, en la explicación del proceso de construcción de los currícula.

b.1.3 -El currículum moldeado por los profesores.

El profesor es un agente activo muy decisivo en la concentración de los contenidos y significados de los currícula. Moldea a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que se le haga, bien sea a través de la prescripción administrativa del currículum o bien a través de su presentación y reelaboración en forma de materiales didácticos. El profesor se convierte de hecho en "traductor" de las propuestas curriculares.

El diseño curricular o propagación concretos, por parte de los profesores, es de suma importancia en esta traducción.

b.1.4 -El currículum en acción: La arquitectura de la práctica.

Como consecuencia de la práctica Surge el currículum realizado. Y en este contexto se dan muchos efectos, que unas veces son considerados valiosos y otras no (efectos ocultos de la enseñanza). Las consecuencias del currículum se reflejan en los aprendizajes de los alumnos, pero afectan también a los profesores y al entorno social.

El currículum es un puente entre la teoría y la práctica, entre intenciones o proyectos y realidades. Para conocerlo es preciso analizar la arquitectura de la práctica donde queda plasmado. Una práctica obedece no sólo a una teoría del currículum. Sino a un contexto y a las intenciones del profesor.

C. Corriente Reconceptualista:

El reconceptualismo pretende revisión critica de los modelos curriculares de tipo academicista, propios de la Escuela clásica y la Escuela Activa y de los modelos conductuales positivistas. Existen corrientes y enfoques diferentes, pero lo común a todos ellos es una búsqueda de la "escuela humanista", más allá de los modelos de hombre máquina de corte positivista. Pinar (1978) considera al reconceptualismo como una nueva teoría del currículum, que reacciona ante la visión tradicionalista del mismo y ante la visión empírico - conceptual. Lo sustantivo no son las conductas sino las acciones e intenciones que subyacen en ellas.

En la visión Reconceptualista actual podemos distinguir tres grandes áreas:

* **C. 1.** Una visión escéptica ante la Ciencia Social y más concreto ante su forma de hacer, lógico- positivista. Frente a esta situación proponen variedad de métodos de conocimiento, frente a la vía única de hacer ciencia del positivismo y el conductismo.

* **C. 2**. Una visión perfectivo–global, basada en la sicología humanista y sobre todo en Maslow y Rogers. Supone una reacción frente al conductismo, que ha ignorado la dimensión personal y experiencial. Afirma que la persona es una realidad integrada de rasgos cognitivos, afectivos y psicomotores que opera globalmente ante el medio.

* **C. 3.** Una visión introspeccionista e intuitiva, que se apoya en la múltiple capacidad del ser humano para tomar conciencia de sí mismo y de la realidad externa. Deikman (1974) concreta una afir-

mación profunda y pesimista: nuestra raza está reducida / aherrojada por la técnica, que ha obstaculizado la relación yo / tú.

Eisner (1988) en su obra "Procesos cognitivos y currículum", realiza una fuerte crítica al actual movimiento de "retorno a lo básico" y se opone con vehemencia a la disminución o eliminación de las artes en el currículum. Afirma con rotundidad: es hora de que el currículum refleje los múltiples aspectos de la inteligencia. Entre los autores más representativos de esta corriente podemos citar a: McDonald, Stenhouse, Pinar Greene y Huebner.

Marsh (1992), considera que los principios fundamentales que resumen el pensamiento Reconceptualista son los siguientes:

* El currículum debe ser percibido como una visión holística, global y orgánica de la gente y en relación con la naturaleza.
* El individuo es el principal agente en la construcción del conocimiento y es tanto portador de la cultura como creador de ella.
* El significado se obtiene desde nuestra experiencia base, por ello es necesario identificar, reconstruir y reorganizar experiencias de base tanto individuales como grupales.
* Las experiencias previas son importantes en el desarrollo significativo del currículum.
* La libertad personal y el logro de altos niveles de conciencia son valores centrales.
* La diversidad y el pluralismo son a la vez fines y medios para lograr estas metas.
* Son necesarias nuevas formas de lenguaje para construir nuevos significados sobre el currículum.

C.2. Curriculum Humanista o Curriculum Centrado en la Persona.

Dado que, el Curriculum Humanista es parte de una de las tres grandes áreas de la Corriente Reconceptualista de la concepción curricular interpretativo cultural y como uno de los modelos curriculares más desarrollado en las décadas 90 en Chile, señalaremos algunas se sus principales aportes, que están reforzados por las lecturas que sugerimos en los anexos.

Curriculum Humanista inspirado en Carl Rogers.

1. Respeto por la dignidad del alumno como persona, (anexo 1).
2. Confianza en la capacidad de aprender del alumno, (anexo 2).
3. La importancia de un clima educativo favorable que permita la expresión de lo subjetivo y facilite las relaciones interpersonales y no simplemente entre roles, (anexo 3).
4. Preocupación por el aprendizaje de cada alumno, (anexo 4).
5. Los contenidos y los objetivos programáticos se identifican con los propósitos de los alumnos proporcionándoles experiencias satisfactorias.
6. Respeto a las diferentes individuales.
7. Importancia que se le concede al desarrollo de la autoestima, de modo que el alumno se forme una imagen positiva de sí mismo, que le ayude a emprender acciones con la confianza de que puede alcanzarlas.
8. Las normas disciplinarias se acuerden entre profesor y alumno. La disciplina es entendida como un medio para desarrollar el autocontrol y el respeto hacia los demás.
9. La función del docente es entendida como orientador y guía del proceso de crecimiento y aprendizaje de los alumnos.

2.2.4. Concepción sociocrítica del curriculum

La concepción socio-critica, denominada también modelo crítico o pedagogía crítica surge a partir de la aplicación a la teoría curricular de los principios teóricos de la escuela de Frankfurt, sobre todo de Habermas. Se desarrolla a partir de los años setenta y llega a la escuela (en España y otros) en la segunda mitad de la década de los ochenta, aunque anteriormente se hace presente en la educación de adultos.

Los principales focos geográficos del modelo socio-crítico son:

* La pedagogía crítica radical americana, que pre-

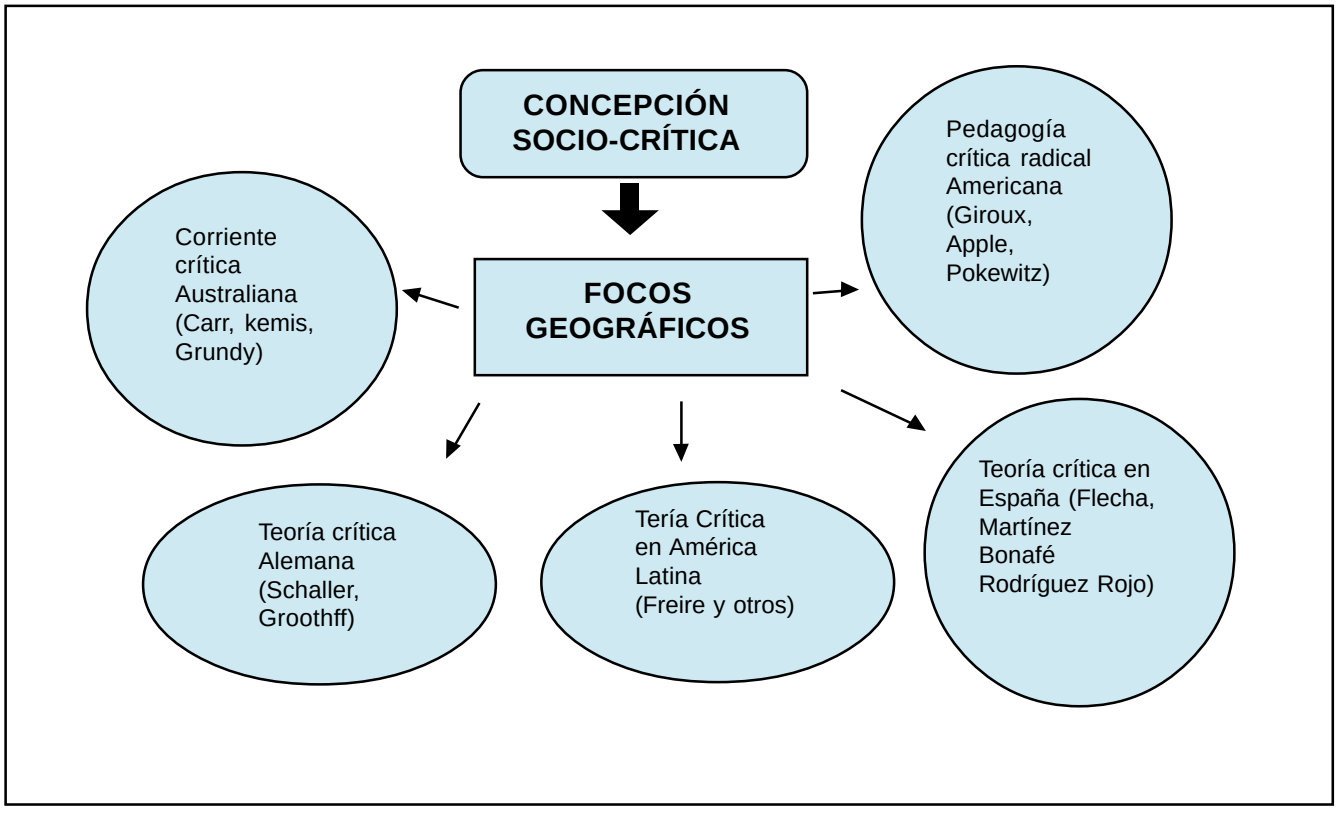
tende una recontextualización socio- crítica del currículum, reprentada sobre todo por: Giroux (1990), Apple (1989), Popkewitz (1988), Pinar (1988),

* La corriente educativo crítica australiana representada, entre otros por Carr (1989), Kemmis (1988), Young (1992), Grundy (1991), Bates (1992).

* La teoría crítica alemana, representada entre otros por Klafki (1986), Schaller (1986), Rotke (1986), Goothoff (1986),

* En América Latina la teoría crítica está representada por Barros (1978), F. Gutiérrez (1978), Anderegg (1983), J. Arroyo (1973), S. Barco, (1975)..., en línea con la pedagogía liberadora de Freire.

* En España los principales representantes de este modelo crítico son, entre otros, Martínez Bonafé (1989), Sabirón Sierra (1990), Ruiz Corbella (1988), Hernández Pedrero (1988), Contreras (1991), Rodríguez Rojo (1997), Flecha (1992), Gimeno Lorente (1993), Santos Guerra aplica estos supuestos a la Organización escolar como luego veremos, existen numerosas aproximaciones críticas en Gimeno (1988) y Pérez Gómez (1998).



Características de la Teoría Crítica

Las principales características de la teoría crítica (Rodríguez Rojo, 1997), son entre otras las siguientes:

a.- Referidas a la modernidad:

* Mantenimiento de los principios de razón y emancipación.
* Cuestionamiento de la filosofía positivista, rechazando el carácter tecnológico de la enseñanza y el currículum.
* Emancipación del individuo por sí mismo, a través del desarrollo del juicio y la crítica.
* Perfección moral por medio del trabajo intelectual y la ilustración a partir de la autoconciencia.
* Evitar la alineación derivada de pseudocultura.
* Integración en los valores de la sociedad y la vez lucha por la transformación del contexto social.
* Formación centrada en el desarrollo de procesos intelectuales y no en el productos de éstos: el 'procedimiento más importante que el producto, la comunicación más que el contenido, el procedimiento más la solución del problema.

b. Referidas a la postmodernidad:

* Refleja las dimensiones históricas del conocimiento, a partir de los valores de la razón, libertad y humanidad, pero no como valores absolutos y ahistóricos.
* Revindica el derecho a la diferencia y a la singularidad del alumno, animándole a ser fiel a sí mismo para eliminar dependencias.
* Su concepto central es la ideología o falsa conciencia. La educación emancipadora y liberadora intenta desenmascarar situaciones de dominio del hombre sobre el hombre.
* Utiliza como método la interpretación para llegar a la comprensión de los fenómenos sociales.
* Define principios ecológicos, contextuales o situaciones.
* Se apoya en numerosos conceptos de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1998), entre otros: fomentar las contradicciones de la actividad humana, aprovechar situaciones conflictivas, atender a fenómenos lingüísticos , potenciar estilos organizativos que faciliten la participación y el discurso, promover una verdadera educación integral,...

c. La teoría crítica aplicada al currículum postula:

* Un tipo de racionalidad que facilite el interés emancipador y que define como dialéctica, problematizadora, discursiva y negociadora.
* Los valores básicos a desarrollar son los valores compartidos, cooperativos, solidarios y libertadores, a partir de una crítica básica a las ideologías.
* La fijación de los objetivos se realiza mediante procesos de dialogo y discusión entre los agentes (Carr, 1989).
* La relación teoría – práctica es indisoluble, a través de una relación dialéctica, a partir del análisis de la contradicción presente en hechos y situaciones. La práctica es la teoría de la acción .
* Los contenidos deben ser socialmente significativos y las actividades constructivas y de aprendizajes compartidos.
* Los medios didácticos que utiliza son productos de la negociación y el consenso, sobre todo de técnicas de dinámicas de grupo y juegos.
* El profesor es definido como investigador en el aula: reflexivo, crítico, comprometido con la situación escolar y sociopolítica. Por otro lado debe primar el trabajo en equipo, como transformador en el aula, de la institución escolar y de su entorno. Para Giroux (1990), el profesor es un intelectual crítico, transformativo y reflexivo, agente de cambio social y político.

* Su modelo de evaluación primará las técnicas dialécticas y el estudio de casos partiendo de técnicas etnográficas y la triangulación.
* Consideran el Curriculum oficial un instrumento de reproducción de los modelos de relación y poder para mantener las desigualdades existentes en la sociedad. Su papel es ideológico y es necesario desenmascararlo. De ahí la importancia del currículum oculto.

Como alternativa propone un curriculum "Contextualizado, negociado, o pactado" entre los afectados, cuya función principal sea contribuir a la liberación y la emancipación.

La educación se entiende como una actividad crítica, encaminada al análisis de la realidad en el aula, del centro y de la sociedad. Por ello es una actividad moral y política (Apple, 1986). Como tal debe partir de incidentes críticos, analizado por los participantes, para desde los mismos construir una teoría que los ilumine y cambie si es preciso. Como tal la enseñanza no es solo describir el mundo sino trasformarlo (Popkewitz, 1980).

Consideran la escuela como una comunidad de personas que reflexionan críticamente sobre sus valores y su propia práctica en un contexto social e histórico determinado, a través de unas relaciones marcadas por la solidaridad, la simetría y la reciprocidad.(Mc Taggart y Sinh, 1986).

- Su modelo didáctico de acentuación de interés (hechos, situaciones,...) tratando de buscar las contradicciones en las mismas, a partir del estudio de casos, mediante el diálogo, el razonamiento dialéctico, la participación democrática. Este análisis, según Kemmis (1988), debe tener los siguientes puntos de contraste:

* El papel de las comunidades escolares en la forma de decisiones respecto del currículum.
* Revisión y perfeccionamiento de la escuela.
* Formas de reproducción y transformación social que funcionan y formas de resistencia que se manifiestan en una situación.
* Disonancias y faltas de correspondencia entre teoría y práctica en una situación dada.
* Metateorías que subyacen a las descripciones y aplicaciones de las relaciones teoría y práctica.

Pero, también se ha de reconocer que dentro de los diversos modelos,
sobre todo entre el interpretativo - cultural y el socio - crítico existen importantes conexiones e intercambios entre diversos autores.

▪ Paulo Freire: Representante del Curriculum Sociocrítico en América Latina.

PABLO FREIRE nació en Recife, capital del estado brasileño de Pernambuco, uno de los lugares más pobres de Brasil. Él se interesó desde muy temprano por la educación de los sectores pobres de su región. * Su familia, de origen muy humilde, la conformaban su padre, policía, y su madre, dueña de casa. La muerte de su padre en octubre de 1934, cuando Pablo era todavía un niño, significó un gran dolor para toda la familia, así como también grandes problemas económicos, los cuales recuerda años después: "... en Jaboatao experimenté lo que era el hambre de los demás". Esta pobreza lo marcó profundamente. Por ello, cuando era aún niño de catorce años, llegó a jurar que dedicaría su vida a luchar contra el hambre para que los niños pobres no sufrirán tales torturas.

El no fue un buen alumno; pero con veinte años había leído a los clásicos de la lengua castellana.

Entre los años 1946 y 1954 se desempeñó como Director del Departamento de Educación y Cultura del SESI (Servicio Social) y luego como Superintendente. En esta labor realizó sus primeras experiencias pedagógicas más significativas, pues fueron las que lo condujeron a la creación de un método educativo. "... estas experiencias terminaron por sacarme del barrio y pasé a ser conocido en toda la ciudad", recuerda Freire. El mismo autor contó posteriormente "En el momento en que comencé a trabajar en un modo que para algunos reforzaba una opción a favor de los intereses de los trabajadores, comencé a ser considerado como potencial subversivo". Formó parte de un movimiento de intelectuales, llamado Movimiento de Cultura Popular. Al interior de este movimiento, comienza a poner en práctica su método de alfabetización. En poco tiempo se vieron los resultados: 300 trabajadores alfabetizados en cuarenta cinco días, impresionaron profundamente a la opinión pública. Se decidió aplicar el método en todo el territorio nacional, pero esta vez con el apoyo del gobierno federal

Los fundamentos de su método se basan en que el proceso educativo debe estar centrado en el entorno del alumno. Freire parte de la base de que los alumnos deben entender su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje. No basta con suponer que el alumno sabe leer la oración "María trajo un tarro de duraznos"; el alumno debe aprender a entender a María en su contexto social, descubrir quién ha trabajado para producir el tarro de duraznos, y quién se ha beneficiado de este trabajo.

Su método le significó el exilio en 1964. Fue acogido en Chile por el gobierno de Eduardo Frei Montalva.

Permaneció cuatro años en nuestro país. Asesoró al gobierno en educación de adultos, y trabajó en diversos organismos de educación y desarrollo rural.

Los programas de educación de adultos, continuaron en el gobierno de Allende; por esto, Freire siguió vinculado con nuestro país; pero, en 1973 y por efecto del golpe militar, el método de enseñanza se deja de lado, siendo prohibido en los programas de formación de profesores.

Freire visitó muchos países alrededor del mundo. De EE.UU. viajó a Ginebra donde trabajó en el Consejo Mundial de Iglesias, lo que lo convirtió en "un eterno caminante", como lo expresara él mismo. Fue caminante por África, Asia, Australia, Nueva Zelanda, por las Islas del Pacífico Sur, por toda América Latina, El Caribe, América del Norte "... fui caminando por esos pedazos del mundo, como exiliado, y pude comprender mejor mi país".

Son innumerables las actividades e iniciativas que realiza como jefe del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias.

En 1975, Freire recibió el Doctorado Honorífico de la Universidad Católica de Lovaina y, junto a ello, llegó a hacerse merecedor del título Honoris Causa de 20 Universidades extendidas por todo el mundo.

Freire nos dejó el invaluable legado de sus obras (ensayos, experiencias, libros, cartas,) Algunos de ellos son:

* Sobre la Acción Cultural
* La Educación como Práctica de la Libertad.
* La Pedagogía del Oprimido.
* La Pedagogía de la Esperanza.
* ¿Extensión o Comunicación?
* Cartas a Guinea- Bissau
* La Pedagogía de la Indignación.
* La Pedagogía de la Autonomía (Libro póstumo)

De estos libros, el más difundido es "Pedagogía del Oprimido", donde Freire "coloca al educando en condiciones de replantearse críticamente las palabras de su mundo para, en el momento debido, saber y poder decir su palabra..." (Pedagogía del Oprimido, Editorial de Siglo veintiuno Editores, 51a edición.)

El año 1980 Freire vuelve del exilio a su país natal, donde asesora a distintos grupos de estudiantes y personas que trabajaban en el área de la educación popular, comenzando a militar en el partido de los trabajadores (P.T), colectividad de la izquierda brasileña.

Por ese entonces, el autor escribió "... tengo un intenso programa de trabajo fruto de algo que aprendí en el exilio — un llamado a la acción constante y a una cierta disciplina física y mental — y también vivo: Brinco con mis nietos, paseo, como, converso con mi mujer, leo, estudio, además de dar conferencias" (Pedagogía del Oprimido, 2001: En : "Freire rememora su experiencia y señala nueva perspectiva", en Noticias Aliadas, 1984).

El año 1986 recibe el premio Educación a la Paz, otorgado por la UNESCO, como reconocimiento a sus méritos y trayectoria.

En 1987 visita por primera vez Cuba, y allí dio a conocer su preocupación por crear una universidad popular.

En 1989 recibe el Doctorado Honoris Causa en Pedagogía, reconocimiento otorgado por la Universidad de Boloña, Italia. Paulo Freire muere el 2 de mayo de 1996 "dejando un legado pedagógico reconocido no sólo en su país y Latinoamérica, sino que destacado y valorado en todos los continentes, lo cual lo hace merecedor del reconocimiento como el educador más destacado de América Latina durante el Siglo XX" Díaz, 2001, pág. 129)

20 MAXIMAS FREIREANAS Y UNA REFLEXION PERMANENTE

1. Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho

2. Una visión de la alfabetización que va más allá del ba, be, bi, bo, bu, porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizando

3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos

4. Enseñar exige la corporización de las palabras por el ejemplo

5. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando

6. Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad

7. Enseñar exige saber escuchar

8. Nadie es, si se prohibe que otros sean

9. La Pedagogía del oprimido deja de ser del oprimido, y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación

10. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión

11. Decir la palabra verdadera es transformar el mundo

12. Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa

13. El hombre es hombre y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre, transformando al mundo, sufre los efectos de su propia transformación

14. El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas

15. Sólo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos

16. Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.

17. La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados «ignorantes» son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y, por ello, son sometidos a vivir en una «cultura del silencio»

18. Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra

19. Defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialogada, conjuntamente con el acceso al poder en un esfuerzo serio y profundo de concientización

20. La ciencia y la tecnología en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente, de la HUMANIZACION del hombre.

Al hablar de Freire, se habla de método. La universalidad de la obra de Freire, discurre en torno de la alianza entre teoría y práctica. Piensa una realidad y actúa sobre ella ... Ésta es una investigación participante. Esquemáticamente el método consiste en:

Observación participante de los educadores, «sintonizándose» con el universo verbal del pueblo.

Búsqueda de las «palabras generadoras», buscando la riqueza silábica y su sentido vivencial.

Codificación de las palabras en imágenes visuales que estimulen el tránsito de la cultura del silencio a la conciencia cultural.

- Problematización del escenario cultural concreto.
- Problematización de las palabras generadoras a través de un diálogo entre los participantes.
- Recodificación crítica y creativa para que los participantes se asuman como sujetos de su propio destino

■ Curriculum comprehensivo-crítico en Chile.

Esta concepción del curriculum se comenzó a difundir en Chile a comienzos de la década de los 90 y, actualmente inspira la Política Educacional del Gobierno a través del principio de equidad y del concepto de discriminación positiva. Pero la aparición de esta visión del curriculum en Chile tuvo su origen en la década de los 80 a través de la Asociación Chilena de Currículo Educacional[10].

En Chile, esta concepción ha sido abordada a partir de la revisión teórica-crítica acerca de la selección, transmisión y reproducción cultural; así como también de la necesidad de asumir la pertinencia cultural, como una forma de cuestionar la selección cultural hegemónica que se ha hecho el curriculum escolar. Abraham Magendzo (1986), entre otros, acuño la expresión Curriculum Comprehensivo para denominar el tipo de curriculum que debiera implementarse en las escuelas inspirados en una corriente de pensamiento práctico-crítico.

1. Una de la influencia más relevante en este orden , la ejerció el sociólogo contemporáneo Basil Bernstein, de nacionalidad inglesa, quien a través de discípulos como Cristian Cox llega a Chile a asesorar el CIDE y donde se reúne con algunos curriculistas del país, quienes luego asumen esta postura curricular, que se difunde en diversas cátedras y en la Asociación de Curriculum (que ya se hiciera mención).

2. Los seres humanos, por naturaleza gregarios, se agrupan en comunidades que están relacionados en dos elementos interactivos fundamentales: el poder y la cultura.

   El poder se puede asociar a la forma en que se estructura toda organización social. La cultura puede comprenderse como el conjunto de saberes y códigos comunes que cohesiona y norma una comunidad.

3. La cultura se autogenera, se transmite, se reproduce, siendo la educación uno de los principales agentes de reproducción cultural.

4. La escuela por tanto, reproduce cultura y el currículo es el instrumento que contiene los aspectos de la cultura que se privilegian y se quiere reproducir.

   Por ejemplo, si un profesor rural que atiende a niños mapuches, se dirige a los estudiantes en un lenguaje de clase media urbana; si usa textos en que solo aparecen niños rubios y casas elegantes de estilo francés, si realiza preferentemente actividades que prestigian el trabajo intelectual y no la labor de los campesinos, está haciendo un cierto currículum, el cual redundará en que sus alumnos serán más proclives a tener un comportamiento social acorde con la cultura media urbana.

   Otro profesor se dirige a sus alumnos en lenguaje mapuche y así les enseña el castellano, celebra junto con ellos las fiestas locales tradicionales, estará seleccionando los elementos educativos con otros criterios, estará construyendo un currículo distinto, estará privilegiando y reproduciendo aspectos de otra cultura y,

[10]La Asociación Chilena de Currículo Educacional es una corporación privada, sin fines de lucro y con personería jurídica, que fue fundada en 1983 por la notable educadora Viola Soto Guzmán, Premio Nacional de Educación en 1991 con el objetivo de convocar a los especialistas en Curriculum y disciplinas afines, pertenecientes a las distintas universidades del país para estudiar, intercambiar experiencias y reflexionar acerca de los problemas curriculares y educacionales de la realidad chilena. Varios de los especialistas que han venido participando en al creación y gestión de la Reforma Curricular han estado ligados, de alguna manera, a dicha Asociación, de la cual, la Prof. Soto Guzmán es, actualmente, su Presidente Honoraria.

por ende, sus alumnos tenderán a presentar un comportamiento social diferente.

5. Tradicionalmente, la Escuela ha seleccionado, transmitido y reproducido la cultura de los grupos dominantes, específicamente, de los grupos medios y altos de la sociedad. Se estima que esta cultura es la que tiene status, que es la única digna de ser vivida y a la cual, todos deben acceder.

   Esta cultura se transmite a través de los planes y programas de estudio y a través de un currículum oculto o implícito en el que el niño va adoptando las prácticas sociales, los valores, las actitudes y los intereses propios de la cultura dominante.

6. El predominio de esta cultura ha significado la desvalorización de la cultura de los sectores menos favorecidos de la sociedad (la clase pobre, los sectores marginales, los rurales y las minorías étnicas), con consecuencias nefastas para los niños de estos sectores. Ellos, al entrar a la escuela, sufren el "choque cultural" entre su propia cultura, la de la cotidianeidad, y la cultura escolar a través de la cual se le enseñará, además de los conocimientos universales, los patrones, las normas, los modos de ser, de sentir de los grupos más favorecidos de la sociedad.

   Hay quienes identifican a esta cultura como la cultura de la modernidad. En el proceso educativo se empieza a producir un proceso de transculturación en que los niños llegan, inclusive, a desconocer a avergonzarse de su pertenencia cultural primigenia.

   Por otra parte, la desvalorización cultural ha creado un sentimiento de baja autoestima en los niños pobres con la consecuencia de altos índices de fracaso y deserción escolares. Tradicionalmente, se había creído que las causas del fracaso escolar eran sólo de orden económico o que se encontraban en limitaciones personales. Hoy se sabe que las razones culturales son tanto o más poderosas para explicar el fracaso escolar que otras causas.

7. Esta concepción curricular tiene varias e importantes implicancias para la educación.

a) Aporta la conciencia de que, al seleccionar la cultura, se ejerce poder.

b) Exhorta a valorar la cultura de los sectores menos favorecidos de la sociedad y a incorporarla al currículum escolar con el mismo status que la cultura de la modernidad. Así, se podrá ir construyendo una cultura integrada, auténticamente nacional, a través de un currículum comprehensivo.

c) Obliga a examinar la calidad de educación que se ha estado ofreciendo a los niños pobres, y produce la necesidad de planificar, implementar y desarrollar una educación de igual calidad para todos los sectores sociales.

   Si no se ofrecen las mismas oportunidades a todos los niños del país, la escuela seguirá siendo un agente reproductor de la cultura dominante.

d) Impone la necesidad de elaborar currículos comprehensivos, en donde se seleccionan contenidos de la cultura universal y de la cultura popular o de la cotidianeidad.

e) Considera como absolutamente necesario tener en cuenta las características culturales de los niños de los sectores populares al planificar, implementar y desarrollar el currículo escolar.

   Una de esas características está dada por el lenguaje. Se sabe que los niños de los sectores populares manejan un lenguaje concreto, pobre en vocabulario y con estructuras sintácticas simples, a diferencia de los niños de clase media, cuyo lenguaje sea orienta a la abstracción, es más rico en vocabulario y tiene estructuras sintácticas más complejas.

8. Esta concepción no impugna la cultura occidental o de la modernidad, que tanto ha contribuido al progreso de la humanidad. Lo que pretende es hacer conciencia de la existencia de otras culturales que han sido desestimadas por la sociedad y por la educación, y que merecen ser valoradas, preservadas y transmitidas.

9. Obliga a mejorar la calidad de la educación que se ofrece a los niños de estos sectores, si no se ofrecen las mismas oportunidades a todos los niños del país, la escuela seguirá siendo un agente reproductor de las desigualdades sociales.

El mejoramiento de la calidad exige de los maestros un cambio de actitud fundamental, que consiste en elevar las expectativas respecto al rendimiento de estos niños, lo que, a su vez, incidirá positivamente en su autoestima.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

Actividades para ejecutar.

1. Luego de una conversación acerca de las racionalidades cognitivas presentadas, señala tres modelos de hombre y sociedades que se correspondan con las teorías presentadas:

Teorías / Dimensiones	Técnica	Práctica	Crítica
Hombre			
Sociedad			

Se sugiere la posibilidad de representar en forma gráfica estos modelos.

Para reflexionar críticamente.

2. A continuación encontrarás un texto que te solicitamos leer individualmente para luego discutir y responder con tus compañeros/ras la siguiente pregunta:

¿En qué concepción curricular situaría al profesor que describe el texto?

MÁXIMA PARA EDUCADORES.

Para mantenerme en línea, escribí sobre mi escritorio lagunas máximas para educadores. Son las siguientes:

1. El primer paso práctico en cualquier reforma educativa , es darlo.
2. En educación,los fracasos son más importantes que los éxitos. No hay nada tan deprimente como una historia de éxitos.
3. Enseñe al borde del peligro.
4. Ya no hay maestros. Sólo una comunidad de aprendices.
5. No desarrolle una filosofía de la educación para los demás. Desarrolle una para usted mismo. Quizás algunos desearían compartirla con usted.
6. Para el niño de cinco años, el arte es vida y la vida es arte. Para el de seis, la vida es vida y el arte es arte. El primer año de escuela es una encrucijada en la vida del niños: un trauma.
7. El antiguo enfoque: el maestro tiene información, el alumno tiene la cabeza vacía. El objetivo del maestro: introducir información en la cabeza vacía del alumno. Observaciones: al principio el profesor es un necio, al final el alumno es un necio.
8. Por el contrario, una clase debería ser una hora de mil descubrimientos. Para que esto suceda, el maestro y el alumno deberían primero descubrirse recíprocamente.
9. ¿Por qué será que los únicos que nunca rinden examen de ingreso a sus propios cursos son los maestros?.
10. Enseñe siempre de manera provisional. Sólo Dios puede estar seguro.

MURRAY SCHAFER
"El Rinoceronte en el Aula", 1975

3. Reúnete con tus compañeros en grupo, y discute sobre las concepciones curriculares más adecuadas para ser aplicadas en las diversas realidades geosocioculturales de Chile.

CAPITULO III

LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

OBJETIVOS DE ESTE CAPITULO

- **Analizar diferentes ejes y componentes de la Reforma Educacional Chilena.**
- **Comprender los fundamentos y criterios que enmarcan los estándares de desempeño docente.**

3.1 Diagnóstico de la Reforma Educacional Chilena

A comienzos del gobierno de la Concertación, el Presidente de la República convocó un Comité Técnico sobre la modernización de la educación de alto nivel y con importante representación de la comunidad, que elaboró un diagnóstico y una acabada propuesta de políticas en educación (Informe Brunner). Ésta es recogida en una segunda instancia, por la Comisión Nacional para la Modernización, que a fines de 1994, concluye con un planteamiento efectivamente nacional de política de reforma educativa (Vaccaro y otros, 1993: 10- 11).

Según este informe, el mayor problema de la educación Chilena es su falta de equidad y su deficiente calidad, la que afecta principalmente a los niños y jóvenes más pobres (García Huidobro y otros, 1999).

El acceso a la educación media es creciente; pero no asegura proyecciones para los jóvenes. Por otra parte, el mundo se ve enfrentado a un cambio epocal producido por una:

- Crisis de socialización y de sentido
- Crisis de familia y escuela como agencias de transmisión valórica
- Crisis de sentido intrínseca a cambio epocal, los antiguos límites ya no están o no son creíbles; los nuevos no surgen o son demasiado fluidos (MINEDUC, La Reforma Educacional Chilena, 1999)

A la llegada de la democracia, el sistema escolar poseía limitaciones serias en su financiamiento, en su gestión y en el tratamiento que daba a los docentes.

Se había completado una descentralización administrativa; pero no se había dado apoyo a los municipios para gestionar la educación. La municipalización, en verdad, era rechazada (García H, 1999)

El sistema funcionaba sobre una profesión docente que había visto caer sus remuneraciones, que fue objeto de persecución política, que se opuso al modelo de administración y financiamiento instalado a comienzo de los 80, y que interpretaba la vuelta a la democracia como una oportunidad de mejoramiento material y profesional, así como de re-centralización del sistema. (García H, 1999).

La transición a la democracia estuvo caracterizada por el conflicto y las políticas sectoriales, y se buscaba una política estratégica y consensual (García H, 1999)

En cuanto a la cantidad de los alumnos atendidos al año 90, existía una gran cobertura; pero el sistema era poco equitativo y deficiente.

En relación con el financiamiento de la educación , en 1990 se dio el más bajo de los últimos 30 años : el 2,4 del PGB.

3.2 Fundamentos de la Reforma

Modernidad, Modernización y Reforma Educacional

El desarrollo del proyecto de modernidad y las profundas modernizaciones que nuestra sociedades están realizando en la última parte del presente siglo, tienen características propias en nuestro continente, en el cual se combinan polos de desarrollo de alta modernización con otros sectores y espacios sociales menos desarrollados.

Sin embargo, la experiencia de otros países que han entrado antes que nosotros en estos procesos nos indica que las modernizaciones se desarrollan de manera contradictoria, trayendo consigo beneficios pero también nuevos problemas sociales. La educación ha sido considerada en el mundo y en Chile como la herramienta más importante con que cuentan las sociedades para desarrollarse e incorporar a todos sus ciudadanos a los beneficios de la modernidad.

Este contexto de cambios marca los desafíos que hoy enfrenta la educación, e implican la necesidad de una reforma sustantiva en las definiciones de qué aprender, cómo aprender, cuál es el tipo de organización escolar y de gestión que se requiere, y cómo lograr que el conocimiento de calidad sea para todos, es decir, que su distribución social sea equitativa.

Por otra parte, la modernización ha aparecido como un proceso amenazante para la escuela y la profesión docente. Algunos sectores con una visión sesgada de la modernidad, han refutado a la escuela como una institución

que estaría condenada por las vertiginosas transformaciones de la sociedad del conocimiento y la información a la que estamos ingresando. Se sostiene también una visión escéptica respecto a la capacidad de los docentes para adaptarse creativamente a los procesos modernizadores.

La Reforma Educacional representa un esfuerzo por reinsertar nuestro sistema formal de educación en el actual etapa de la modernidad. Es preciso recordar, sin embargo, que modernidad, educación pública, escuela y profesión docente son parte de un mismo proceso histórico. La modernidad ha comprendido las revoluciones político-sociales de los siglos XVII a XIX y las subsiguientes revoluciones en el plano de la producción y del dominio de la naturaleza. Pero la modernidad es también desarrollo del conocimiento secularizado. Es también el progreso de la ciencia y el nacimiento de la moderna educación.

La modernidad convirtió a la educación en asunto público y en interés vital de los estados nacionales, Así como da origen a los ejércitos permanentes o las profesiones de creación, conocimiento y tecnología, la modernidad da origen a los sistemas educativos formales y tiene como uno de sus principales aliados sociales, a la profesión docente, como portadora institucionalizada de la ilustración, cuyas ideas forman parte del proyecto de modernidad. En Latinoamérica, los fundadores de nuestras Repúblicas concibieron a la escuela y a la profesión docente como instrumentos insustituibles de la configuración de ciudadanía y de identidad nacional, bases de nuestra propia modernidad.

Por supuesto, la escuela y la profesión docente, como instituciones de la modernidad, necesitan ajustarse cada cierto tiempo a los cambios que, con más o menos velocidad o profundidad, implica la etapa histórica moderna. En eso consiste lo fundamental de las reformas educacionales.

La reforma educacional de fin del siglo en Chile consiste en un nuevo esfuerzo para que el gran desafío de aprender y enseñar, y la función de las instituciones especializadas en esa trascendental tarea,sigan siendo constitutivas de la modernidad y no se queden atrás, representando el polo retardatario de los cambios.

En este sentido, la Reforma ofrece a las instituciones escolares y a los maestros y maestras, la oportunidad de incorporarse a las transformaciones contemporáneas y a actuar con personalidad propia, en la reconstrucción de la modernidad. Esto quiere decir, no sólo como los portadores de una nueva tecnología educacional y pedagógica, sino también como los portadores de la ética humanista y democrática que está en los orígenes de la modernidad y que debe ser rescatada y potenciada en el cambio de época que se está produciendo.

3.3. Las Políticas Educacionales de la Reforma

La Reforma Educacional nace de una política educacional que se comienza a implementar en marzo de 1990.

Durante la década de los noventa, emerge a nivel mundial una revalorización de la educación que guarda estrecha relación con los cambios históricos de este fin de siglo, los que se han descrito como el paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento.

Lo nuevo es que la educación empieza a ser el desarrollo.

La seguridad de las personas se enlaza a la calidad de su desempeño, a su educación. Junto con este incremento de la necesidad de la educación, cambia también su orientación.

Se trata menos de aprender "cosas" y más de "desarrollar capacidades y destrezas de aprendizaje" (aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a resolver problemas; menos de "inculcar valores" y más de incrementar la capacidad moral para "discernir entre valores. (García-Huidobro, Eduardo, 1999).

En el mundo internacional, Chile está incorporado a la globalización y a la sociedad de la información, lo cual significa que el mundo está interconectado y que se da la inmediatez y gran facilidad de las comunicaciones

El mundo se encuentra, además, ante un acelerado aumento del volumen de conocimientos disponibles.

Se estima que el acervo global de conocimientos se renueva cada cinco años.
La producción historiográfica de dos décadas (1960 - 1980) es mayor que toda la producción anterior desde Tucídides en el s. IV A.C hasta 1960.

La Universidad de Hardvard demoró 275 años en reunir su primer millón de volúmenes, reunió el último en sólo cinco años.
Las revistas científicas pasaron de 10.000 en 1980 a 100.000 en 1990. (MINEDUC, Unidad de Curriculum y Evaluación, 1999).

3.4 La Concepción de Reforma Educacional

Basándose en lo aprendido por las políticas educacionales de la presente década, diferentes de la orientación de las políticas en las década de los 80, la Reforma Educacional es triplemente modernizadora: i) por el contexto mundial y de país en que se da; ii) por los propósitos y objetivos que se le asignan; y iii) por la concepción de Reforma, esto es, por su diseño y por la práctica de su ejecución, que la singulariza respecto a anteriores intentos.

Uno de los grandes cambios que se han producido a nivel mundial en las concepciones de política educacional, es trasladar la importancia que tradicionalmente se le ha dado a la enseñanza hacia la importancia del aprendizaje y sus procesos. Es evidente que sin enseñanza no hay aprendizaje, la enseñanza es una condición del aprendizaje. Pero no basta a estas alturas del siglo "pasar la materia" o cumplir con el plan de estudios. Hoy lo que importa en última instancia _ motivo por el cual se organiza todo un complejo sistema educativo_ es que el estudiante aprenda. De allí que el foco de la reorganización pedagógica en la Reforma Educacional es el aprendizaje. Hacer efectivo este foco significa cambiar cualitativamente la educación y requiere de un nuevo tipo de proceso de transformación. De allí la importancia estratégica del diseño de la Reforma.

En primer lugar, el diseño de la Reforma es **sistémico**. Esto significa que no se concibe la posibilidad de hacerse cargo de una parte sin hacerse cargo del todo, y que cada parte influye sinérgicamente en el comportamiento de las otras la otra. Así, pretende afectar paulatinamente a todas las dimensiones del sistema, aunque no necesariamente a todas a la vez. Como se ha descrito, interviene en las formas de enseñar y aprender, en los contenidos de la educación, el tiempo de aprendizaje, la gestión del servicio educativo, los insumos tanto de materiales educativos (bibliotecas, informática) como de infraestructura escolar; el financiamiento del sector, así como el mejoramiento paulatino y sostenido de las competencias y condiciones de trabajo de los docentes, principales artífices y protagonistas de la Reforma.

En segundo lugar, la Reforma educativa está diseñada como un proceso amplio y de **largo plazo**. Como ya se anotó, ha implicado varios años de preparación, antes de ser diseñada más formalmente en 1994-1995. No es solamente la empresa de extender la jornada escolar, tal como la reforma iniciada en 1965 no consistió sólo en ampliar velozmente la cobertura educativa. Es un esfuerzo mucho más diversificado, cuyas variadas dimensiones recién empiezan a reconocerse y a ponerse en marcha. Es un esfuerzo que madurará en el tiempo y cuyos efectos y resultados sólo van a ser apreciados en justicia por generaciones futuras. Es una empresa histórica que para desplegarse en el tiempo y no ser aventura fugaz, ha necesitado sostenerse como un proyecto de todos y como una tarea de Estado y no sólo de un gobierno.

En tercer lugar, la Reforma se hace posible y se facilita gracias a un **nuevo marco institucional**, que combina criterios de descentralización y competencia por recursos, con criterios de discriminación positiva y de acción proactiva del estado a nivel central , a través de programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación; introduce nuevos instrumentos de información y evaluación pública de programas e instituciones; y promueve la apertura de escuelas y liceos a "redes de apoyo" externo, especialmente de universidades, centros académicos y empresas.

Al mismo tiempo, la actual Reforma se hace cargo de las **condiciones materiales y de conocimiento** indispensables para alimentar los procesos educacionales. Se considera que no pueden, por ejemplo, renovarse las metodologías de aprendizaje si no se proporcionan, al mismo tiempo, nuevos materiales educativos (incluyendo textos e informática), más tiempo escolar y el fortalecimiento integral de la profesión docente.

Por otra parte, la Reforma Educacional se caracteriza por ser gradual, **incremental y microsocial**, esto es, producida en y desde la base del sistema, es decir, en y desde las escuelas y liceos mismos. A la vez, se aparta de la práctica histórica de reformas diseñadas de arriba hacia abajo y de cambios que se producen de una vez para siempre, como ha ocurrido en sistemas centralizados y organizados en torno a una norma o un modelo prefijado, en el contexto de sociedades que evolucionan con lentitud.

La presente Reforma se desarrolla con un ritmo de adaptación incremental y continuo, propio de sistemas educativos descentralizados y abiertos a la sociedad, con múltiples puntos de contacto con ella y, a la vez, **flexible para adaptarse a cambios acelerados y profundos**. Esta concepción de reforma no tiene, por lo tanto, un solo y exclusivo hito (una ley, un cambio de planes y programas u otro evento) que permita identificarla como tal, sino que su avance depende también de las condiciones del entorno y de las capacidades crecientes que desarrollen sus actores para llevarla a cabo.

En suma: para responder a los requerimientos presentes y futuros de la modernidad, la educación chilena, se está proponiendo ya no sólo mejorar su calidad y avanzar en equidad, sino también iniciar una Reforma como la que se ha esbozado. En otros términos, en Chile está en marcha una transformación cualitativa de la educación, se está construyendo una nueva educación, mediante una singular estrategia de cambio.

3.5 Principios de la Reforma

El propósito central de la política educacional de los gobiernos de la Concertación es contribuir a mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que asisten a la educación escolar y la equidad de su distribución, ampliando las oportunidades educativas de los niños y jóvenes de los grupos más pobres.

La responsabilidad estatal estará puesta en garantizar que los niños aprendan en la escuela las competencias intelectuales y morales que requieren para vivir en sociedad.

- La escuela debe operar con un criterio de discriminación positiva, dando más apoyo al que tiene mayores dificultades para aprender.

- La efectividad de esta forma de calidad, depende de lo que se haga en cada una de las instituciones escolares y de las salas de clases del país.

- La orientación operativa más importante de la Reforma ha sido la que se ha venido llamando descentralización pedagógica y puede ser descrita como la transferencia de un conjunto de decisiones pedagógicas y curriculares desde los organismos del nivel central del aparato educativo, a los establecimientos educacionales y a los profesores.

Esta descentralización tuvo su origen en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que fue promulgada el 7 de marzo de 1990 y publicada el 7 de marzo del mismo año.

En el Art.18, la LOCE establece que "los establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar planes y programas de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos por año y los complementarios obligatorios que cada uno de ellos fijé". Los objetivos fundamentales (OF) y los contenidos mínimos obligatorios (CMO) han sido dictados por el Ministerio de Educación Pública, de acuerdo a lo establecido por la LOCE en el mismo artículo antes señalado

- Mediante la transferencia de decisiones a nivel del establecimiento, los docentes dejan de ser considerados como funcionarios, que deben aplicar un conjunto de normativas, y se les distingue como profesionales con capacidad y responsabilidad para resolver autónoma y colegiadamente los problemas pedagógicos.

- A nivel prebásico se buscó simultáneamente ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación de los niños menores de seis años.

En la educación básica la meta central ha sido me-

jorar la calidad y equidad de la educación que se ofrece. Aumentara doce los años de escolaridad obligatoria.

A nivel de la educación media se reconoció una crisis mayor. Junto con Instalar un proceso muy global de mejoramiento, se ha procedido a una reforma curricular que redefine los contenidos culturales de la educación media y al mismo tiempo reformula su sentido y estructura.

FACTORES DECISIVOS DE LA REFORMA EDUCACIONAL

(Tomado de Vaccaro, L y otros. Estructura del Nuevo Paradigma Educacional de los años 90. MINEDUC)

FACTOR NACIONAL

Se pasa del conflicto a la naturaleza de un Proyecto nacional
Superado el período de tensión y, en un contexto de grandes cambios tecnológicos y socio – culturales, se comienza a preguntar cómo educar la mente

FACTOR DE CAMBIO

Característica de fin de siglo.
La información, el conocimiento y las comunicaciones juegan un rol protagónico

Alumnos del 2000

FACTOR DE CONSENSO

Los dos últimos presidentes de la Concertación tienen dentro de sus primeras prioridades el tema de la educación.
Aceptación pública de las políticas propuestas : “Necesidad de Modernizarnos”

FACTOR ECONÓMICO

Estabilidad macro – económica del país en un contexto de crecimiento.
Recursos sin precedentes en su envergadura.

Características de las Políticas Educacionales[11]

1. Centradas en la calidad:

- Paso desde foco puesto en aumento de cobertura a foco en los procesos y resultados de aprendizaje.
- Reforma pedagógica: formas de enseñanza y aprender
- Reforma curricular: conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para la vida de las personas, el desarrollo económico y el desarrollo ciudadano.

2. Centradas en la equidad:

- Paso desde la provisión de una educación homogénea a todos, a la provisión de una educación diferenciada, y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables para lograr resultados más igualitarios.
- Énfasis. Poner a disposición de todos, competencias que se reservaban a la élite.

3 Centradas en las escuelas:

- Paso desde planes homogéneos para el conjunto del sistema educativo, al reconocimiento de las escuelas como las instituciones "productoras" de la educación, con divergencias en sus procesos y similitud en sus resultados.
- Énfasis: Reforma de las instituciones escolares: autonomía y proyectos educativos (diseño, implementación, evaluación)

3.6 Pilares de la Reforma[12]

1 . Programas de mejoramiento de la calidad y equidad: MECE

- Renovación pedagógica
- Más medios (Enlaces, Internet, Bibliotecas)
- Programas de focalizados (P 900)
- Programas de mejoramiento educativo PME (autonomía, descentralización pedagógica)

2 . Fortalecimiento de la formación docente:

- Aumento gradual de salarios
- Incentivos
- Pasantías
- Perfeccionamiento fundamental
- Mejoramiento de la formación inicial
- Premios de excelencia

3 . Reforma curricular:

- Marco curricular OF/ CMO
- Reorientación curricular de acuerdo a los requerimientos actuales
- Objetivos transversales
- Autonomía de los establecimientos

4 . Jornada escolar completa:

- Más tiempo para una educación enriquecida
- Uso diferenciado
- Preferencia a los más pobres

3.6.1 Desarrollo de los Pilares

Programas de mejoramiento referidos al quehacer educativo

1. Primer Gobierno de la Concertación: Se actuó en pos del mejoramiento sustancial de los aprendizajes de la mayoría de los alumnos a través de programas de mejoramiento diferenciados, para responder a necesidades del sistema escolar que variaban por niveles y tipos de situaciones educativas, y orientados directamente a modificar prácticas de enseñanza y aprendizaje a través de una combinación de instalación de nuevos medios en los contextos de aprendizaje, así como el establecimiento de nuevos espacios, incentivos e ideas para el despliegue de la capacidad de iniciativa de los docentes.

2. Segundo Gobierno de la Concertación: Define a la educación como primera prioridad, se compromete a duplicar el gasto en el sector en un plazo de 6 años y redefine la jornada escolar. *Se habla de Reforma a partir de 1995, no porque haya cambiado la visión estratégica fundamental luego de 5 años, ya instalada en el sistema, sino por el aumento de la envergadura de los cambios.*

[11] *Adaptado de: MINEDUC, Unidad de Curriculum y Evaluación (1999) La Reforma Educacional Chilena.*
[12] *Tomado de: MINEDUC, unidad de curriculum y evaluación (1999) La Reforma Educacional Chilena, Stgo.*

3. Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas de Sectores de Pobreza o "Programas de las P 900 Escuelas"; 1990: El programa inaugura en la educación chilena el principio de la discriminación positiva poniendo en práctica una estrategia especial de atención al 10% de las escuelas con más pobres resultados de aprendizaje del sistema(en el SIMCE) en las asignaturas de castellano y matemáticas. Se centra fundamentalmente en el primer ciclo básico (1° a 4to año) y tiene como triple objetivo mejorar las competencias de los alumnos en lenguaje y cálculo, así como incrementar su autoestima. Combina inversiones en mejoramiento de la infraestructura, textos para los alumnos, material didáctico y biblioteca de aula, con capacitación de profesores a través de talleres en la escuela. El programa tiene como su innovación mayor, una actividad de refuerzo a los niños con mayor atraso respecto al grupo-curso, en un tiempo alterno ala jornada escolar, conducido por jóvenes de la comunidad (monitores) que reciben una preparación especial ("talleres de aprendizaje").

4. Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Preescolar y Básica (MECE-Básica); 1992: Esta es una intervención sistémica sobre el conjunto de la matricula pre-escolar y básica del país, que busca afectar en forma significativa la calidad de las condiciones, procesos y resultados de jardines infantiles y escuelas, mediante una combinación de inversiones de insumos materiales dirigidos directamente a los contextos de aprendizaje de todo el sistema subvencionado, con innovaciones en el proceso educativo, moduladas de acuerdo al tipo de escuelas. Iniciado en 1992 con apoyo financiero y técnico del Banco Mundial, suma recursos por U$ 243 millones. En términos de intervenciones apuntadas al enriquecimiento del trabajo escolar de estudiantes y profesores, el programa instala con éxito tres innovaciones mayores: *Un programa especial de atención a las escuelas rurales; una innovación de gestión pedagógica rotulada Proyectos de mejoramiento educativo (PME), y una red de Informática educativa, la red Enlaces*

5. Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE—Media, 1995): Con U$ 207 millones (equivalentes a más del doble de la inversión per capita del MECE Básica en el nivel primario) y 6 años de duración, el programa se inicia integrando 325 establecimientos el año 95, a lo que se suman 440 en 1996 y así consecutivamente. El programa presenta una combinación de factores y de inversión e innovación en procesos similar a la del primer programa MECE, aunque con adiciones y especificaciones importantes. En insumos, la intervención en media incluye reparaciones de infraestructura e inversiones en textos, bibliotecas de establecimiento, (no de aula como en Básica), material didáctico y equipos computacionales para establecer la Red ENLACES. El programa incluye una intervención directa sobre el curriculum.

6. Por último, el programa incluye también los PME, y un mecanismo nuevo de apoyo a los establecimientos: una red de asistencia técnica de carácter nacional, plasmada en un Directorio de Asistencia técnica que contiene la información básica sobre la oferta de la misma y en un fondo de recursos que permite a cada establecimiento poder contratar automáticamente los apoyos técnicos externos funcionales a su proyecto educativo.

7. Nuevo Marco Curricular en Educación Básica, 1996: En enero de 1996, el gobierno decreta el nuevo Marco Curricular de la educación básica, que por primera vez en la historia del sistema educacional otorga márgenes importantes de libertad a los establecimientos para definir sus propios planes y programas de estudio. Cumpliendo con el ordenamiento establecido por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990, los nuevos contenidos de la educación básica están planteados en términos de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, los cuales definen el marco dentro del cual las escuelas pueden definir contenidos complementarios propios. Esta innovación en términos de optimización curricular, tiene importantes implicancias en términos de descentralización y fortalecimiento de la profesión docente: cada establecimiento y cada equipo docente del país ha decidido, desde 1996 en adelante si innova curricularmente en función de su proyecto educativo o si sigue los programas de estudio definidos por el Ministerio de Educación.

Adicionalmente, el nuevo marco curricular redefine el qué de cada ámbito disciplinaria y pedagógica bajo el enfoque de "aprendizajes significativos".

8. Programa Montegrande, 1996: 51 liceos de todo el país se transforman en polos de innovación educativa. Los proyectos presentados reciben U$100.000 por cada establecimiento y U$ 100 por cada alumno matriculado, además de la asesoría del ministerio para transformarse en modelos que impacten a todo el sistema educativo.

9. Cambio Curricular en la Enseñanza Media, 1997-1998: El Ministerio de educación culminó durante 1997 la elaboración de un nuevo marco curricular para la educación media con un proceso sin precedentes de participación y discusión nacional, cuyo principal componente fue una consulta al conjunto de los docentes de los establecimientos de educación media del país. El propósito de este proceso fue triple: mejorar la propuesta curricular con la visión y experiencia del profesorado: iniciar al conjunto de la profesión docente del nivel secundario en una reflexión critica sobre los contenidos actuales de la Educación Media y los que se necesitan para el próximo siglo, y consensuar los cambios requeridos en los objetivos y contenidos de aprendizaje de la educación media . El proceso de consulta se llevó a cabo en forma ejemplar, con altos niveles de participación y con resultados fundamentales respecto de los propósitos mencionados: el Ministerio recibió un caudal importante y valioso de información y criterios para mejorar la propuesta del nuevo marco curricular: el conjunto de los docentes conoció, discutió y aporto a los cambios curriculares que serían implementados a partir de 1999.

3.6.2 Fortalecimiento de la Profesión Docente

1. Estatuto Docente 1 (ley 19.070; 1991): Aquí el gobierno redefine el régimen laboral de los profesores, traspasándolos desde el Código del trabajo, que rige las actividades privadas a un Estatuto Docente que establece una regulación nacional de sus condiciones de empleo(jornadas de trabajo, horarios máximos, régimen de vacaciones), una estructura común y mejorada de remuneraciones bonificaciones, al perfeccionamiento, la experiencia profesional y el desempeño en condiciones difíciles y condiciones de estabilidad en el cargo (esto es lo más controversial de las medidas de políticas de todo el periodo: El estatuto hace prácticamente imposible a los sostenedores efectuar movimientos en su planta docente, dificultando en la gestión la administración eficiente del sistema; pero aseguró una condición política de base del resto del proceso de cambio: La satisfacción, en medida importante, de una expectativa del profesorado con la vuelta a la democracia).

2. Estatuto Docente 2 (Ley 19.410, 1995): Surge por la necesidad de hacer más flexibles las normas del Estatuto sobre la movilidad de la planta docente, así como el empeño de la política gubernamental de introducir innovaciones al respecto, contra la existencia de un Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM), se hace posible, a partir de 1997, reducir plantas docentes; adicionalmente, la ley establece un Sistema Nacional de Desempeño (SNED) de las escuelas, que permite evaluarlas considerando el tipo de alumno con las que trabajan y establecer incentivos y premios a los equipos docentes que mejoren sus resultados de aprendizaje. También se estableció un nuevo aumento en las remuneraciones docentes (han crecido en un 80% en términos reales 1990).

3. Fortalecimiento de la Profesión docente; 1996: En este contexto, se han diseñado una serie de acciones y proyectos para atender las necesidades de perfeccionamiento de los educadores: El profesorado cuenta con apoyo en materia de manuales y publicaciones profesionales relacionadas con los programas de mejoramiento de la calidad e innovación educativa, así como también con materiales didácticos y acceso creciente a la informática. A su vez, existe un mejoramiento real y sostenido de las remuneraciones alcanzado mediante acuerdos especiales entre el Ministerio y el Colegio de Profesores. También en 1996 se inició un Programa de pasantias que permitió que 588 profesores se perfeccionaran en el extranjero en diversas materias y en el mejoramiento de funciones directivas o docentes. En el 97 cerca de 800 docentes son los beneficiados no sólo con la modalidad de pasantías, sino que además con diplomados los cuales contemplan mayor tiempo de permanencia en el extranjero.

Excelencia Docente, como reconocimiento a la tarea de los educadores más destacados del país. Tam-

bién con el fin de elevar la calidad de la formación inicial docente se puso en marcha el programa de mejoramiento de las facultades de la educación; a la vez, se inició la entrega de alrededor de 300 becas para jóvenes meritorios y con vocación pedagógica que deseen ingresar a carreras de pedagogía. Por último, el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) premia con una suma de dinero trimestral a cada profesor pertenezca a un establecimiento elegido por su excelencia docente.

3.7. Marco curricular

1 Fundamentos
1.1. Nuevos requerimientos formativos.

- Lo principal a comunicarse / desarrollar ya no es "la enciclopedia" ni "stocks de conocimientos en las personas", sino:
- Esquemas de comprensión
- Criterios
- Manejo de métodos

1.2 Intensificación moral

- Demanda a la institución educativa pública a trabajar explícita, reflexiva e intensamente lo que antes hizo en forma implícita respecto a valores y sentidos

1.2. Mayores y nuevas capacidades

- Abstracción
- Pensar en sistemas
- Experimentar y aprender a prender
- Comunicarse y trabajar colaborativamente
- Resolución de problemas
- Manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio

2. Marco curricular (* *)

a. Definiciones conceptuales básicas:

- Marco curricular: núcleo común de expectativas educativas del sistema para todos los estudiantes. Define una base educativa para todo el país. Deja un margen de flexibilidad para que los establecimientos hagan las adecuaciones y adiciones que estimen convenientes. Es una orientación para el diseño curricular. Es un mecanismo de control. Por lo tanto, el Marco Curricular define qué deben saber, qué deben ser capaces de hacer y qué deben valorar considerando la complejidad laboral y cultural del mundo actual y una educación para la vida.

- **Objetivos Fundamentales:** Son las competencias o capacidades que los alumnos deben lograr al finalizar los distintos niveles y que definen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza aprendizaje.

- Contenidos Mínimos Obligatorios: Corresponde al conjunto de saberes conceptuales y capacidades de desempeño práctico, que requieren aprender los alumnos y que son definidos en cada sector y subsector como necesarios para alcanzar los objetivos fundamentales.

Criterios para la selección de los contenidos educativos

a) **Importancia equivalente a tres dimensiones de la educación:** Contenidos (o contenidos conceptuales), habilidades (o contenidos procedimentales), y actitudes (o disposiciones y valores). Esta triple dimensionalidad se manifiesta en que los objetivos de aprendizaje del nuevo curriculum, incluyen la formación y expansión de capacidades de: CONOCIMIENTO, ENTENDIMIENTO, REALIZACIÓN (desempeño-aplicación) Y JUICIO.

b) Conocimiento, habilidades y actitudes actualizadas, de acuerdo a los avances observados en las distintas disciplinas y en la vida social.

c) Conocimientos Generativo: La selección curricular procuró incluir los conceptos y habilidades de base de las diferentes disciplinas y especialidades, de modo de ofrecer herramientas que tengan el potencial de generar otros conocimientos y competencias.

d) Conocimiento contextualizado; significativo: Conectar los conceptos, actividades y significados propuestos con la vida de las personas;

[*] Los decretos que desarrollan los Marcos Curriculares para los diferentes subsistemas educativos (educación básica- educación media) serán examinados en el capítulo sobre planificación curricular.

en especial con contextos personales, sociales, de trabajo y culturales en los que viven hoy en día los alumnos.

3.8. Marco Para la Buena Enseñanza

La siguiente propuesta ha sido construida por el Ministerio de Educación, a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos de este, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, la revisión de la experiencia internacional sobre estándares de desempeño profesional, y los estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes elaborados en nuestro país.

1. Características del Marco para la Buena Enseñanza

El Marco para la Buena Enseñanza supone que los profesionales que desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos vocacionalmente con la formación de sus estudiantes. Supone que, para lograrla se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente.

Esta propuesta reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que estos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como responsabilización de los docentes sobre el mejoramiento de los logros de los estudiantiles.

El Marco busca representar todos los aspectos de las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que ocurren en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos.

La propuesta no pretende ser un marco rígido de análisis que limite o restrinja los desempeños de los docentes; por el contrario, se busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un "itinerario" capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos y, en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a si mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional.

El diseño de los criterios muestra los elementos específicos en los que deben centrarse los profesores. El hilo conductor o unificador que recorre todo el marco consiste en involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes.

Todos los criterios del Marco están orientados a servir a este propósito básico.

Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del marco:

* *¿Qué es necesario saber?*
* *¿Qué es necesario saber hacer? y*
* *¿Cuán bien debemos hacerlo? o*
  ¿Cuán bien lo estamos haciendo?

Estas interrogantes buscan responder a aspectos esenciales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles, ya sea que enfoquemos nuestra mirada al nivel de dominios o, más desagregadamente, al nivel de criterios o de los descriptores que componen el criterio.

Los estándares[13] descansan, por tanto, sobre los siguientes dos elementos conceptuales: la base de conocimiento, habilidades y competencias requeridos para el buen ejercicio docente y los elementos constitutivos o claves del proceso de enseñanza aprendizaje, cuya importancia se detalla en los recuadros siguientes:

3.8.1. Base de Conocimientos Necesarios Para un Buen Desempeño Docente

Existe un amplio consenso en que los conocimientos básicos requeridos para que un educador o educadora ejerza adecuadamente su docencia, se centran en cinco áreas principales, además del área de aprendizaje práctico. Desde la perspectiva de lo requerido para un efectivo ejercicio docente, los futuros profesores y profesoras necesitan conocimientos significativos sobre los siguientes aspectos:

* **Contenidos del campo disciplinario** o área de especialización respectiva, con énfasis en la comprensión de los conceptos centrales de este campo y su modo de construcción, como también conocimiento sobre procedimientos respecto a aquellas materias cuyo aprendizaje se evidencia en acciones y productos.

* **Los alumnos,** a quienes van a educar: cómo ocurre el desarrollo de los niños y jóvenes en sus dimensiones biológicas, emocionales, sociales y morales, nociones sobre los procesos de aprendizaje, la relación entre aprendizaje y desarrollo, la diversidad de estilos de aprendizaje y de inteligencias y las diferentes necesidades de niños y niñas.

* **Aspectos generales o instrumentales considerados importantes para la docencia**, como son las tecnologías de la información y la comunicación, los métodos de investigación del trabajo escolar y la formación en áreas relacionadas con el respeto a las personas, la convivencia y participación democrática y el cuidado del medio ambiente.

* **El proceso de enseñanza**, las formas de organización de la enseñanza y el curriculum de los distintos niveles. Incluye entender la relación entre conocimiento disciplinario y pedagogía y cómo traducir el primero en acciones de enseñanza; conocer las maneras de conceptuar la enseñanza, las estrategias para organizar los procesos de enseñanza y crear ambientes conducentes a ello, el sentido y propósito de la evaluación y calificaciones y conocer fórmulas variadas para atender las distintas metas de la enseñanza. Comprende también el conocimiento sobre modos de apoyar a niños y jóvenes en sus dificultades personales, sociales y de aprendizaje, y comprensión y manejo del comportamiento social.

* **Las bases sociales de la educación** y de la profesión docente: esto implica comprensión de factores sociales y culturales que afectan los procesos educativos (contextos, códigos y valores culturales) en los espacios estructurados de las instituciones educativas. También la comprensión del sistema y sus demandas, incluyendo sus dimensiones históricas. Contempla, por fin, todo lo que tiene que ver con el conocimiento de la profesión docente y de la disposición y actitudes requeridas de un buen profesional: colegialismo, ética profesional y responsabilidad por las personas que le corresponde atender.

3.8.2. Elementos Constitutivos del Proceso de Enseñanza Aprendizaje.

Debido a que la función especifica del maestro es enseñar en contextos educativos estructurados para este fin, como son los espacios escolares, los estándares se refieren a los actos de enseñanza que se dan en ese contexto y al nivel de desempeño docente que necesitan demostrar los profesores y profesoras.

Por enseñanza se entiende el conjunto de acciones que tienen por objeto producir cambios en los conocimientos, en las habilidades y en la disposición de quienes aprenden. Dicho en forma genérica, el objetivo de la enseñanza es lograr el aprendizaje.

* Al relacionar los actos de enseñanza directamente con quienes están en situación de aprender, la condición primaria para su efectividad es reconocer y comprender el estado actual en que se encuentran quienes aprenden: sus conocimientos previos, sus capacidades, sus necesidades. Enseñar bien requiere como punto de partida estar alerta a las necesidades de los niños, niñas, jóvenes y adultos con quienes se trabaja. Los actos de enseñanza deben ser preparados. Ello significa saber cuáles metas son valiosas y posibles y elegir aquellas que sean apropiadas para el grupo concreto que se tiene a cargo, en un momento y contexto

[13] En lo, que sigue utilizaremos el término "estándares" en el sentido de metas claras, especificas y exigentes relativas al desempeño profesional docente. Usualmente, se formulan o distinguen dos tipos de estándares: los que especifican el contenido, es decir, lo que los profesores y profesoras deben saber o deben ser capaces de hacer en cada uno de los dominios o facetas de la labor docente y aquellos que especifican el desempeño, es decir, cuán bien deben hacerlo en los diferentes momentos o etapas de su vida profesional.

concreto. A partir de este reconocimiento y comprensión y de la formulación de metas apropiadas se diseña el proceso de instrucción propiamente tal.

* El acto mismo de enseñar requiere establecer un ambiente de aprendizaje propicio para las metas planteadas, con reglas de comportamiento conocidas y aceptadas por los educandos, de acuerdo con su estado de desarrollo cognitivo, social y moral. La enseñanza se realiza mediante estrategias interactivas que permiten a los alumnos y alumnas comprender, en forma personal y también participativa, conceptos y relaciones o manejar destrezas y capacidades. La evaluación o monitoreo del aprendizaje necesita dirigirse tanto a las metas planteadas antes como a las que emergieron durante el proceso de enseñanza, y que requiere de estrategias apropiadas que permitan juzgar y comprender tanto el estado de progreso como la culminación del aprendizaje de cada alumno.

* Enseñar no es sólo el conjunto de acciones que ocurren antes y durante la interacción. Su calidad depende también de la voluntad y capacidad de cada educador para analizar su trabajo una vez ocurridos los procesos pedagógicos. Ello significa reflexionar, ponderar lo ocurrido, valorar su efectividad, relacionarlo con nuevas metas posibles y tomar conciencia de aquellos problemas que necesitan atención. Los pasos siguientes de la enseñanza se alimentan de este análisis y a su vez alimentan las reflexiones siguientes.

* El contexto educacional y social en el que ejercen los educadores hoy día necesariamente imprime cierta orientación al conjunto de criterios presentados. Actualmente, el mundo del conocimiento y el modo de acceder a él no sólo es mucho más extenso, sino que también demanda formas distintas de procesarlo. Por ello es mucho más importante manejar los instrumentos que hacen posible la búsqueda de conocimientos en forma significativa que recibirlos digeridos a través de los sistemas tradicionales de comunicación. Es importante poder resolver dificultades en situaciones complejas y saber pedir ayuda cuando sea necesario. Todo esto implica para los docentes disponer de capacidades y de estrategias relevantes que hayan sido desarrolladas - hasta donde es posible- en sus centros de formación y, posteriormente perfeccionadas en el ejercicio profesional, a través de la conjunción de teoría y práctica.

* En la medida en que se participa de un mismo sistema educacional y de un mismo marco curricular nacional existen contextos de trabajo predecibles. Sin embargo, los educadores o educadoras también se encuentran durante su vida laboral en situaciones inesperadas o cambiantes, que exigen de ellos sabiduría práctica y fuerza especial para enfrentarlas. Estas situaciones se presentan, por ejemplo, en zonas urbanas pobres o en comunidades de pueblos originarios. También se originan como consecuencia del rápido avance de la tecnología en la enseñanza o de los múltiples problemas personales y sociales de los alumnos.

Como en la formulación de criterios de evaluación del desempeño de los profesores no es posible prever la diversidad de demandas que deberán enfrentar en su ejercicio profesional, es importante que en la descripción de estándares y en la construcción del juicio evaluativo se ofrezca la oportunidad para determinar cómo cada docente enfrenta situaciones difíciles o impredecible.

En general, se considera que la calidad docente se puede evidenciar cuando los profesores disponen de conocimientos y capacidades suficientes para enfrentar su trabajo en las escuelas y liceos y resolver los problemas propios de su desafiante trabajo. Pero, al momento de definir la calidad docente de un profesor, es necesario tener evidencias, en su desempeño profesional, de estar desarrollando esos conocimientos y habilidades. Por este motivo, para evaluar la calidad de esa evidencia es necesario determinar con precisión cuáles son esos conocimientos y capacidades profesionales, en los diferentes contextos en que los profesores se desempeñan.

Elaborar estándares docentes implica establecer parámetros que identifiquen cuáles son los aspectos centrales que determinen el desempeño de los profesores chilenos y cuáles son los aspectos que identifican la calidad de la práctica profesional. El Marco para la Buena Enseñanza contiene una mirada comprensiva de los conocimientos, habilidades y competencias que los profesores requie-

ren dominar para lograr buenos aprendizajes en sus estudiantes y un alto desarrollo profesional.

En este caso se ha optado por un cuerpo común de dominios, criterios y descriptores para todos los profesores, los estándares aquí presentados son genéricos, es decir, son aplicables a las acciones de enseñanza realizadas por profesores y profesoras en distintos niveles y especialidades. Entregan una descripción que ejemplifican los conocimientos y capacidades requeridos, de acuerdo al consenso existente respecto de lo que se considera un desempeño de calidad. Estos estándares podrán orientar más tarde la formulación de criterios específicos para los niveles y especialidades del sistema. El carácter común de este cuerpo no significa uniformidad, ya que el principio de atención a la diversidad deberá tener en cuenta los matices y las adaptaciones correspondientes.

Este marco de estándares debiera convertirse en un referente para los profesores, quienes, en la medida que los conozcan y los trabajen en forma permanente, podrán tener más experiencia de su significado y evaluar sus prácticas continuamente.

3.8.3. Dominios del Marco para la Buena Enseñanza

Cada uno de los siguientes cuatro dominios del Marco hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso de enseñanza/aprendizaje, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y a la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Ciclo del proceso de enseñanza/aprendizaje

Dominio A

Preparación de la enseñanza: implementación del curriculum para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad.

Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades especificas del contexto en que dicho proceso ocurre. Especial relevancia adquiere en esta faceta el dominio del profesor/a del marco curricular nacional; es decir, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias y actitudes que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual.

En tal sentido, el profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. Sin embargo, ni el dominio de la disciplina ni las competencias pedagógicas son suficientes para lograr aprendizajes de calidad; los profesores no enseñan su disciplina en el vacío, la enseñan a alumnos determinados y en contextos específicos, cuyas condiciones y particularidades deben ser consideradas al momento de diseñar las actividades de enseñanza. Por estas razones, los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de los alumnos, sus particularidades culturales y familiares, sus experiencias previas y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas.

El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y or-

ganiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. De este modo, los desempeños de un docente respecto a este dominio, se demuestran principalmente a través de las planificaciones en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

Dominio B

Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.

Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir, es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje.

En tal sentido, las expectativas del profesor/a sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas más que en sus debilidades, considerando y valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano.

Dentro de éste dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los estudiantes entre sí. En este sentido, los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje estructurado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender.

Las habilidades involucradas en éste dominio se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso de sus estudiantes.

Dominio C

Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

En este dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que la componen apuntan a la misión primaria de la escuela; generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes. Para lograr que los alumnos participen activamente en las actividades de la clase se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicite y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego.

Dentro de este dominio también se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos.

Dominio D

Responsabilidades profesionales

Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación.

Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión; pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad educativa y con el sistema educativo.

El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes. Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1. Individualmente, reflexiona sobre la siguiente pregunta: ¿Por qué es tan necesario realizar una reforma educacional y curricular, específicamente en Chile?. Comparte tus reflexiones con tus compañeros en una discusión.

2. Explica con tus palabras los principios que orientan la Reforma Chilena. Haz un esquema que te facilite el aprendizaje de ellos.

3. En tus prácticas pedagógicas, ¿Qué dificultades has encontrado para implementar la Reforma? y ¿Qué correspondería hacer para facilitarla?

4. Considerando que la selección de contenidos es un pivote en la construcción curricular, ¿Qué criterios debes tener en cuenta para realizar este importante proceso?.

5. ¿En qué medida el Marco para la Buena Enseñanza te ayudaría a planificar y desarrollar una buena enseñanza?.

CAPITULO IV

PLANIFICACIÓN CURRICULAR

OBJETIVOS DE ESTE CAPITULO

- **Reconocer los niveles de concreción de la planificación curricular.**
- **Identificar los componentes básicos del curriculum.**
- **Valorar la planificación curricular como herramienta eficaz para lograr aprendizajes significativos.**
- **Analizar las bases y matrices curriculares que orientan la planificación docente en diferentes niveles educativos.**
- **Planificar unidades de enseñanza y aprendizajes en diferentes niveles de concreción (para una clase, para una unidad o para un semestre).**

4.1. Componentes o elementos del curriculum.

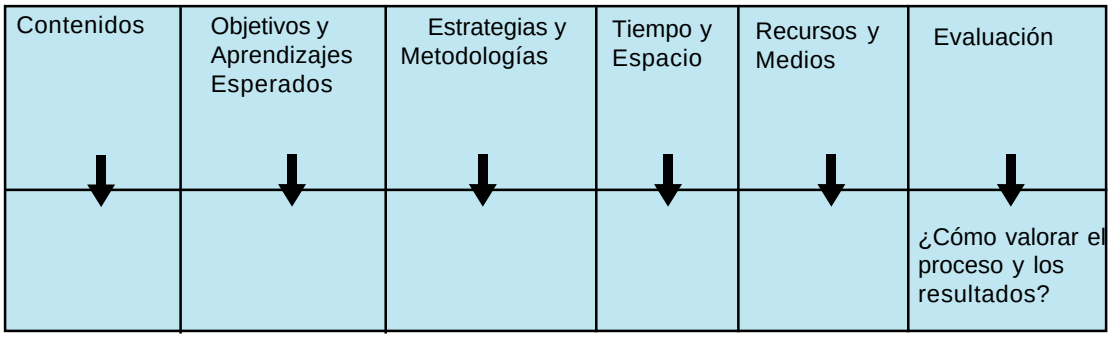
En cada situación de enseñanza y aprendizaje o, dicho de otra manera, con cada situación curricular, siempre están presente ciertos elementos o componentes a través de los cuales se materializa el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos componentes son fácilmente identificables, utilizando algunas preguntas.

Pregunta:	Componente.
¿Qué enseñar y aprender?	Son los contenidos seleccionados, que pueden ser conceptuales, procedimentales y actitudinales.
¿Para qué enseñar y aprender?	Objetivos y aprendizajes esperados; se refieren a los aprendizajes que se espera que el alumno alcance.
¿Cómo enseñar y cómo aprender?	Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Comprenden las actividades del profesor y de los alumnos; la forma como se organizan los alumnos/as (técnicas metodológicas).
¿Con qué enseñar?	Recursos didácticos, materiales, apuntes, entre otros.
¿En qué condiciones físicas?	Ambiente físico. Se refiere a aspectos como el tamaño de la sala, estado y funcionalidad de las mesas, sillas, muebles; iluminación; colores utilizados en las paredes o muebles, calefacción, etc.
¿En qué atmósfera socioafectiva?	Clima educativo. Se refiere a las interrelaciones personales que se dan entre el profesor/a y los/as alumnos/as y entre los/as entre sí. A este componente también se le llama clima social del aula.
¿ Cuánto tiempo y cuándo ?	Cantidad de horas y en qué momento del proceso.
	Lugar, espacio intra-aula y/o extra-aula.
¿Dónde?	Evaluación de procesos
¿Cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje? **¿Se consiguen los objetivos y aprendizajes esperados?**	Evaluación de proceso y resultados

Estos componentes se pueden observar en el esquema siguiente y, serán desarrollados más adelante.

Elementos del curriculum:



Componentes que no se planifican:

* Clima social del aula
* Condiciones físicas del lugar
* Contenidos emergentes.

4.2. La planificación del curriculum

La planificación del curriculum ha de entenderse como un proceso a través del cual se toman las decisiones respecto al qué, para qué, cómo, cuándo dónde, en cuánto tiempo se pretende enseñar la materia. Es la toma de decisiones curriculares donde también está comprendida la forma cómo se evaluará, que corresponde a la pregunta: ¿En qué medida se están logrando o se lograron los objetivos propuestos?. Como se puede inferir, la planificación es una práctica en la que se delibera sobre diversas opciones, considerando las circunstancias específicas en las que se llevará a cabo (MINEDUC, Orientaciones, 2004)

Estas decisiones son muy importantes para alcanzar los objetivos que se propone el profesor con la enseñanza. Dicho proceso, da como resultado el curriculum planificado, que se expresa en un documento escrito.

A nivel nacional, este tipo de curriculum se manifiesta en lo que se denomina Marco Curricular Básico (MCB) que todas las unidades educativas deberán respetar al elaborar sus propios planes y programas.

El curriculum planificado a nivel nacional se corresponde también con los planes y programas que el MINEDUC tiene elaborados para ser desarrollados en las unidades educativas, de cualquier nivel, que no tengan sus propios planes y programas.

Curriculum Emergente.

Es importante consignar que los alumnos no aprenden solamente a través del curriculum planificado, sino también a través de lo que se llama curriculum emergente. Este "emerge" espontáneamente de los intereses y necesidades de los alumnos , o de situaciones imprevistas. Se presta para la formación afectiva del alumno, y puede ser más eficaz que el curriculum planificado.

A diferencia del curriculum planificado, en el curriculum emergente, la iniciativa y las decisiones

curriculares respecto a los contenidos educativos y a los objetivos radican en los alumnos, mientras que en el curriculum planificado, estas corresponden al profesor.

Curriculum Oculto y Curriculum Nulo.

El curriculum oculto o implícito se refiere a los aprendizajes que los alumnos adquieren sin que aparezcan explicitados en el curriculum planificado, explícito o manifiesto. Es una forma de socialización en que los alumnos internalizan de manera más profunda y duradera roles, nociones, valores y prácticas sociales. Son aprendizajes que se localizan en los niveles subconcientes e inconcientes de una persona.

Un ejemplo es el aprendizaje de la competencia, en que el alumno toma conciencia de que otro tiene que perder para que él gane, y de que, como escribe Manuel Silva (1984) "... los triunfos son a costa de los que van quedando en el camino".

El curriculum planificado no expresa el propósito de formar individuos competitivos; pero en todo el ambiente o cultura de la escuela, hay un afán competitivo que los alumnos absorben, y que después se manifiesta en la vida universitaria y laboral. A manera de ejemplos, se puede decir que, a través de este tipo de curriculum, lo alumnos aprenden obediencia y sumisión y que unos ramos son más importantes que otros.

Por otra parte, se debe tener en cuentas también que, a través del curriculum oculto, el alumno (a) puede adquirir aprendizajes positivos y negativos.

La denominación "curriculum oculto" es utilizada por Hargreaves (1982), Sarason (1971), Jacson (1968), entre otros y la expresión "curriculum implícito" es de Elliot y Eisner (1979).

El curriculum nulo se refiere a la enseñanza que no se da, a las opciones educativas que no se ofrecen (Carreter Mora, Diccionario Pedagógico, 1994).

El plan y los programas de estudio.

El plan de estudios es el documento de carácter normativo que señala para la educación básica y media, los sectores , subsectores o asignaturas, con indicación de las horas semanales y de las horas semestrales o anuales según corresponda.

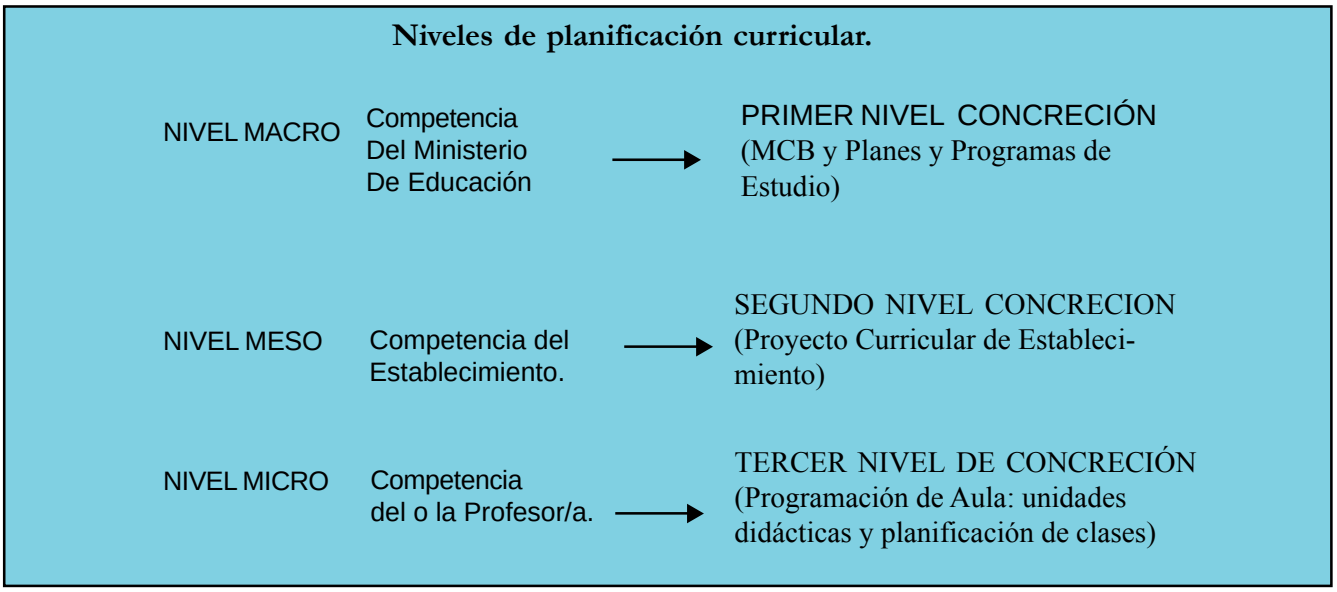
La importancia del plan de estudio radica en que expresa implícitamente el tipo de hombre y de sociedad que se quiere formar.

Los programas de estudio desarrollan el plan a través de los componentes del curriculum. Los programas que el MINEDUC tiene elaborados actualmente, contienen aprendizajes esperados, contenidos, activiades y bibliografía. Al igual que los planes de estudio, lo programas también son documentos normativos.

A nivel de los establecimientos educativos, se puede también elaborar planes y programas de estudio (LOCE, Art. 18), que adquieren carácter normativo una vez que son aprobados por el MINEDUC.

4.3. Niveles de concreción y/o planificación curricular.

Se pueden distinguir tres niveles, de acuerdo a los agentes que participan y son responsables en cada nivel, lo que se puede observar en el siguiente esquema.



La elaboración del **primer nivel de concreción de la planificación** corresponde al Ministerio de Educación y, en este caso, en él se concretan las intenciones educativas respondiendo a las preguntas: ¿Qué es necesario enseñar para lograr que se dé el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones?. Este primer nivel de concreción incluye también orientaciones didácticas y de evaluación con la finalidad de guiar a los profesores en el ejercicio de la práctica, pero sin sustituirles en la toma de decisiones educativas en los establecimientos escolares y en las aulas. Dichas orientaciones ponen de relieve el hecho de que el proceso de desarrollo sólo es posible si el alumno participa activamente en la construcción del conocimiento y recibe las ayudas adecuadas.

El **segundo nivel de concreción de la planificación** es competencia de los equipos educativos de las escuelas, implica la elaboración de un Proyecto Curricular Escolar. Las decisiones tomadas en el primer nivel se presentan de manera contextualizada según las necesidades educativas de los alumnos de la escuela. Corresponde además a este nivel de concreción y/o planificación la secuenciación de los contenidos y su organización en los diferentes ciclos educativos, la definición global de las opciones metodológicas y los criterios de evaluación. En definitiva, en él se consignan las decisiones relativas a qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. En términos generales, en este nivel se elaboran los planes y programas propias de los establecimientos.

El **tercer nivel de concreción y/o planificación** es competencia de cada profesor y consiste en la planificación de los objetivos, aprendizajes esperados, estrategias didácticas y de evaluación para cada grupo clase y con tiempos acotados (10,15 horas; una clase).

4.4. ¿Por qué planificar el curriculum?.

Las intencionalidades son diferentes de acuerdo al nivel en que se planifique. En consecuencia, la planificación curricular que realiza el MINEDUC entrega las grandes orientaciones para que se cumplan los principios de la política educacional del Gobierno; también , la planificacióna en este nivel, obedece a la necesidad de darle unidad nacional a la formación de niños y niñas que pertenecen a la nación chilena.

La planificación que realiza la escuela es necesaria para contextualizar las grandes orientaciones provenientes del nivel central, considerando las características de las escuelas en lo que dice relación con el alumnado y con el

entorno que lo rodea. Además, es necesaria para elaborar el proyecto curricular de la institución a partir de la matriz curricular básica (MCB). Con todo ello, queda fijada una dirección de la escuela compartida por todos los docentes, dándole un "sello" que la distinguirá de las otras escuelas.

A nivel de aula, en que el responsable es el profesor, es imprescindible planificar para que profesor/a y alumnos/as tengan claro "hacia donde van". Los objetivos y todos los componentes curriculares son una "guía" que da la orientación a lo que los profesores/as y alumnos /as pretenden alcanzar y de qué manera. Sin un proceso curricular bien planificado, la clase aparecerá improvisada, produciendo una lamentable confusión en los alumnos/as, quienes detectan la falta de planificación.

La acción de planificar le da orden a la clase y claridad a los alumnos respecto a lo que van a estudiar, también optimiza el tiempo, facilitando el desarrollo de aprendizajes efectivos.

4.5. Marcos Curriculares

4.5.1.Bases Curriculares de la Educación Parvularia

Componentes estructurales de las bases curriculares

Formación Personal y social	Autonomía Identidad Convivencia	1 Primer ciclo 2 segundo ciclo
Comunicación	enguaje verbal Lenguajes artísticos	1 Primer ciclo 2 segundo ciclo
Relación con el medio natural y cultural	Seres vivos y su entorno Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación	1 Primer ciclo 2 segundo ciclo

a. Ámbitos de experiencias para el aprendizaje. Son tres y organizan el conjunto de las oportunidades que el curriculum parvulario debe considerar en lo substancial.

b. Núcleos de aprendizaje. Son ocho y corresponden a focos de experiencias y aprendizajes al interior de cada ámbito. Para cada uno de ellos se define un objetivo general.

c. Aprendizajes esperados. Especifican qué se espera que aprendan los niños. Se organizan en dos ciclos: desde los primeros meses hasta los tres años aproximadamente, y desde este hito hasta los seis años o el ingreso a la Educación Básica.

d. Orientaciones pedagógicas. Procuran fundamentar y exponer criterios para la realización y manejo de las actividades destinadas al logro de los aprendizajes.

Descripción de las Bases Curriculares*.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia corresponden al nuevo currículo que se propone como marco orientador para la educación desde los primeros meses hasta el ingreso a la Educación Básica.

El nuevo currículo propuesto para el nivel de la educación parvularia ofrece a las educadoras un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones para el trabajo con niñas y niños.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia constituyen un marco referencial amplio y flexible, que admiten diversas formas de realización. Sus definiciones se centran en los objetivos de aprendizaje y desarrollo a favorecer y lograr; sus orientaciones sobre los cómo son generales y deben ser especificadas y realizadas por las instituciones, programas y proyectos educativos que constituyen el nivel, en forma acorde con su propia diversidad y con la de los contextos en que trabajan. De acuerdo a esto, ellas posibilitan trabajar con diferentes énfasis curriculares, considerando, entre otras dimensiones de variación, la diversidad étnica y lingüísticas así como los requerimientos de los niños con necesidades educativas especiales.

Propósitos

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia han sido elaboradas para aportar al mejoramiento sustantivo de la educación de este nivel, proveyendo:

* Un marco curricular para todo el nivel, que define principalmente el para qué, el qué y el cuándo de unas oportunidades de aprendizaje que respondan a los requerimientos formativos, más elevados y complejos, del presente.
* Continuidad, coherencia y progresión curricular a lo largo de los distintos ciclos que comprenden la educación parvularia, desde los primeros meses de vida de los niños hasta el ingreso a la Educación Básica, así como entre ambos niveles.
* Orientaciones al conjunto del sistema de educación parvularia para que puedan ser desarrollados por las diferentes modalidades y programas.
* Criterios y orientaciones que permitan integrar en los contextos y procesos de aprendizaje de la educación parvularia, los intereses, necesidades, características y fortalezas de las niñas y niños, con las intenciones educativas que reflejan la selección cultural de la sociedad para la nueva generación y que es plasmada en el curriculum.

Ámbitos de experiencias para el aprendizaje.

Los objetivos que se proponen en estas Bases Curriculares se organizan en tres grandes ámbitos de experiencias para el aprendizaje:

* Formación personal y social
* Ámbito de la comunicación y
* Ámbito de la relación con el medio natural y cultural.

En su conjunto, estos abarcan campos de acción donde se llevan a cabo procesos claves para la tarea formativa y de aprendizaje de la educación parvularia.

Siendo estos tres ámbitos campos fundamentales de experiencias para toda etapa de la vida humana, a nivel de la educación parvularia adquieren una especial relevancia dado que es el período en que se inician y establecen las bases del comportamiento humano y los primeros aprendizajes. Estos ámbitos organizan aprendizajes esperados fundamentales que deben alcanzar las niñas y los niños desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica, a través de experiencias de aprendizajes variadas, oportunas y pertinentes, como resultado de procesos de enseñanza.

** Tomado de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Unidad Curriculum y Evaluación, Mineduc, Octubre 2001, Stgo. De Chile*

Esta organización permite por tanto a los educadores del nivel tener mayor claridad para planificar, implementar y evaluar el trabajo educativo en ámbitos fundamentales que conllevan a una concepción más integradora de los aprendizajes de los niños. Por ello, deben estar siempre presentes en cualquier planificación que haga la educadora, y ser marco orientador de la evaluación.

Cada uno de estos ámbitos se presenta con una caracterización general y en cada uno de ellos se plantean núcleos de aprendizajes que organizan, integran y centran ejes fundamentales para favorecer los aprendizajes esperados.

Núcleos de aprendizaje

Los ámbitos de experiencias para el aprendizaje señalados implican el nivel de organización más amplio de estas Bases Curriculares, cumpliendo así el rol de realizar las primeras grandes distinciones para organizar los aprendizajes esperados y dar los principales sentidos al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al interior de cada uno de ellos, se ha considerado importante formular otras distinciones más específicas definidas como Núcleos de aprendizaje, que representan ejes en torno a los cuales se integran y articulan un conjunto determinado de aprendizajes esperados. Los núcleos constituyen los énfasis centrales que deben ser favorecidos por la educación parvularia en cada ámbito.

Todos los núcleos que se presentan son igualmente importantes para promover mejores aprendizajes en los niños, por lo que deben estar todos permanentemente favorecidos en las planificaciones.
Para cada núcleo de aprendizajes se plantea un objetivo general, que enuncia e integra los propósitos educativos fundamentales que se buscan en ese eje, desde los primeros meses hasta el ingreso a la educación básica.

Aprendizajes Esperados

En cada núcleo de aprendizajes y su respectivo objetivo general, se ofrece para cada ciclo, un conjunto de aprendizajes esperados en las niñas y en los niños. Estos especifican el "qué se espera que aprendan." Pueden ser desglosados, especificados o complementados según las características de cada comunidad educativa, las modalidades curriculares que se apliquen y los intereses, necesidades, fortalezas y características de las niñas y niños.

Los aprendizajes esperados están expresados en términos de definiciones de lo que deben saber o ser capaces de hacer los niños a mediano plazo; permiten diversas formas de manifestación de los aprendizajes acorde a sus posibilidades y singularidades, condición que es básica a nivel de educación parvularia. En cuanto a su formulación, presentan diversos niveles de especificidad y de contextualización, según sea el aprendizaje que se trate y la necesidad de orientar más claramente sobre su intención.

Ciclos: Fundamentación y Propuesta

La organización de los aprendizajes esperados en dos ciclos sigue la tendencia mundial en este aspecto. Ella se basa en que alrededor de los tres años se cumple un período importante del desarrollo, porque se consolidan procesos que comenzaron a instalarse desde los primeros meses o porque adquieren otros énfasis; a la vez que se inician otros nuevos, que van adquirir luego otra dimensión al iniciarse la Educación Básica. Los dos ciclos que se proponen son:

* **Primer ciclo:** desde los primeros meses hasta los tres años.
* **Segundo ciclo:** desde los tres hasta los seis años o su ingreso a la Educación Básica.

La organización curricular de los objetivos de estas Bases, que responde a las características de desarrollo y aprendizaje de los párvulos, ofrece una referencia que orienta sobre los períodos óptimos para determinados aprendizajes. No constituye necesariamente un criterio para organizar los grupos de trabajo de las niñas y niños a nivel de salas de actividades, lo que dependerá de las modalidades curriculares que se seleccionen. A su vez, facilita la selección de los objetivos en cada etapa y la organización de qué y cuándo aprenden los niños en un currículum.

En el **primer ciclo,** los niños comparten la necesidad de una atención individualizada debido a su vulnerabilidad y a la dependencia que tienen de los adultos; al finalizar este ciclo, junto con el desarrollo de una mayor

autonomía e identidad van manifestando mayor interés por integrarse y participar progresivamente en pequeños grupos.

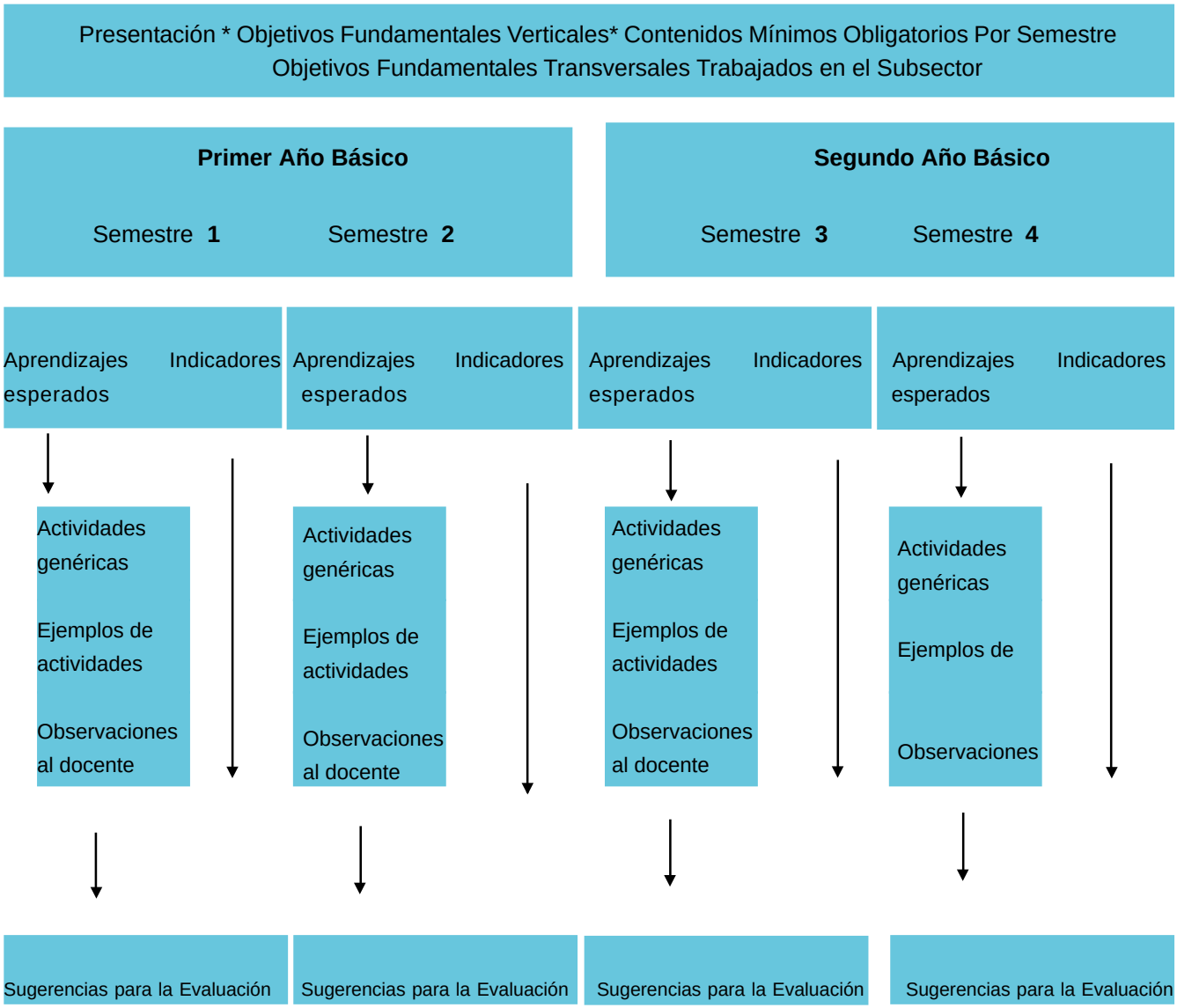
Si bien en torno a los dos años comienzan a manifestarse cambios relevantes en el desarrollo de los niños, tales como los procesos de simbolización entre los que destaca el lenguaje, y mayores habilidades y coordinaciones motoras gruesas y finas, es alrededor de los tres años que estos procesos logran consolidarse en una primera fase.

El **segundo ciclo** considera el período desde aproximadamente los tres a los seis años. Se estima que en torno a los tres años los niños han alcanzado un desarrollo evolutivo que les permite participar más independiente y activamente de una mayor cantidad y variedad de experiencias educativas, integrándose a grupos más grandes y/o con niños mayores, que favorecen el logro de nuevos y más ambiciosos aprendizajes. Se produce un cambio significativo en sus necesidades de aprendizaje debido a una mayor autonomía en relación a los adultos, capacidad de integrarse con otros y expansión del lenguaje.

Es importante considerar que alrededor de los cuatro años, tanto por la expansión de las capacidades psicomotoras, cognitivas, afectivas y sociales, como por la proximidad a la Educación Básica, los niños requieren de una mayor especificidad y complejidad en los contenidos de los aprendizajes. De esta manera, se debe iniciar una aproximación más directa a alas experiencias que se derivan de los diferentes sectores de aprendizaje del currículum escolar, manteniendo siempre un enfoque integrado de ellas, lo que es congruente con la forma como el niño percibe el mundo.

4.5.2. Decreto Nº 232 de la Educación General Básica (NB1 Y NB2)

COMPONENTES ESTRUCTURALES



Descripción de la Estructura Curricular de la Educación Básica

El gran cambio que se operó en la planificación curricular para la Educación Básica está ordenado en la LOCE, (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza; marzo 1990), y consiste en que los planes y programas de estudio ya no serán de responsabilidad total del Ministerio de Educación, sino que serán los establecimientos educacionales, quienes tienen la libertad de definir sus propios planes y programas (LOCE, Art. 18). Es decir, los planes y programas no serán obligatorios y uniformes para todo el país, salvo para aquellos establecimientos que no tengan sus propios proyectos educativos.

Esta libertad curricular avala el principio de la participación de los docentes en las decisiones curriculares a nivel institucional, las cuales se crean dentro del marco de los OF y CMO para la educación. El decreto actualizado que, legaliza estos OF y CMO es el Nº 232 del 17 de octubre de 2002.

De acuerdo con el artículo 2º de la LOCE, el fin último de la educación nacional es el "desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico (de las personas...) Por esto, los OF y los CMO se refieren no tan sólo a los conocimientos (conceptos, terminología, principios, teorías) sino también a las capacidades, habilidades, destrezas, valores y actitudes que requieren desarrollar los alumnos de la educación básica.

Los Objetivos fundamentales (OF) "son las competencias que los alumnos deben lograr en los distintos períodos de su escolarización, para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la Enseñanza" (Decreto 232), que están dictaminados a través de los Art. 10 y 11 de la LOCE

Por su parte, los contenidos mínimos obligatorios (CMO) "Son los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel". (Decreto 232)

Los objetivos fundamentales pueden ser de dos tipos:

a) Objetivos verticales: Son los que "...se dirigen específicamente al logro de competencias en determinados dominios del saber y del desarrollo personal" (Decreto 240). Se aplican a determinados cursos y niveles y sus contenidos se refieren a disciplinas del curriculum de educación básica.

b) Objetivos transversales: se refieren "a la formación general del estudiante y ... trascienden a un sector o subsector del curriculum escolar". (Decreto 240).

Los OF y CMO de tipo vertical forman parte de lo que se denomina matriz curricular básica, que es un instrumento diseñado para asegurar y, a la vez, regular la libertad que la ley reconoce a cada establecimiento para decidir su propio plan y programas". (Decreto 232).

Los componentes de la MCB son:

* los sectores y subsectores de aprendizaje,
* los ciclos y subciclos de aprendizaje,
* los niveles educacionales,
* los objetivos fundamentales,
* los contenidos mínimos,
* la ponderación de los subsectores de aprendizaje.

Los sectores se refieren a amplias agrupaciones homogéneas de contenidos y experiencias que los niños y jóvenes deben cultivar.

Con los conceptos de ciclo y subciclo se quiere aludir a una forma de ordenar los aprendizajes en el tiempo, dándoles la secuencia adecuada, de acuerdo a las etapas del desarrollo evolutivo de los alumnos.

En Educación Básica se distinguen dos ciclos

amplios. El primer ciclo abarca los aprendizajes que los estudiantes deben adquirir entre el 1º y 4 º años; el segundo ciclo, los aprendizajes para ser adquiridos entre el 5 º y el 8º años. Cada ciclo se divide, a su vez, en subciclos de dos años de extensión cada uno.

El concepto niveles educacionales se refiere a "los tramos cronológicos en que, tanto por razones técnicas como administrativas, ha sido dividido el proceso escolar qué ocurre dentro de cada ciclo o subciclo de aprendizaje (Decreto 232).

En cuanto a la ponderación de los subsectores ésta se expresa en un número mínimo de horas que la escuela deberá destinar a cada subsector y nivel para alcanzar los OF y CMO correspondientes.

La MCB considera, también, una cantidad de tiempo de libre disposición (LD) de los establecimientos, que permiten a la escuela, ente otras opciones:

* introducir en su plan de estudio sectores y subsectores de aprendizaje complementarios a los establecido en la MCB.
* ampliar la ponderación mínima que la MCB asigna a ciertos subsectores de aprendizaje.
* asignar tiempo a las actividades para- académicas e introducirlas en el horario obligatorio a cumplir por el educando.
* destinar en el horario obligatorio para regular algunas actividades relacionadas con los Objetivos Fundamentales Transversales.
* incorporar al plan un subsector de aprendizaje, asignatura o temática de relevancia regional o local.

A manera de síntesis de la aplicación de la MCB, se transcribe el cuadro Nº 3 del Decreto 232 (pág. 19)

Cuadro N º 3

Sectores y subsectores de aprendizaje de la enseñanza básica

Sector de aprendizaje	Subsector de aprendizaje	Nº min. De horas
Lenguaje y Comunicación	Lenguaje y Comunicación	6
Matemáticas	Educación Matemática	5
Ciencia	Compresión del Medio Natural, Social, y Cultural	-
Tecnología	Educación Tecnológica	-
Artes	Educación Artística	-
Educación Física	Educación Física	-
Religión	Religión	2
Total tiempo de subsectores ponderados		13
Tiempo a distribuir entre los subsectores de aprendizaje no ponderados		13
Total tiempo de subsectores ponderados obligatorios		26
Tiempo adicional de libre disposición		4 o 12
Total tiempo mínimo de trabajo semanal		30 o 38

Los Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación General Básica (OFT)

Los OFT están orientados al desarrollo personal, y promueven la formación de los alumnos y alumnas. Son transversales porque deben ser desarrollados a través de todo el proceso de la Educación General Básica.
Los OFT se organizan en tres áreas:

A. Formación Ética
B. Crecimiento y autoafirmación personal.
C. La Persona y su Entorno.

En el Decreto que se estudia, se explica cada uno de estos tipos de OFT, y se desglosan en capacidades, rasgos y cualidades (pág. 8-10).

Para la evaluación de los OFT, el sistema nacional de evaluación de cumplimiento de los OF- CMO, conformará criterios y procedimientos evaluativos de carácter cualitativo, distintos de los que habitualmente se emplean para constatar logros de aprendizajes cognoscitivos.

Los Programas para la Educación General Básica

En consonancia con el Decr. 232, le corresponde al MINEDUC elaborar los programas para las unidades educativas que no cuenten con proyecto educativo propio. Están publicados los programas de estudio para el nivel básico (NB1) que se pondrán en práctica el año 2004.

A través de los programas se desarrolla el marco curricular definido para el nivel en el Decr. 232 de 2002, que incluye conjuntamente.

* Los OF- CMO aprobados el año 1996 para los subsectores de Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Tecnológica, Educación Artística y educación Física, y

* Los OF y los CMO aprobados el año 2002 para los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática.

"La principal innovación de estos nuevos programas respecto de los anteriores es ofrecer una secuencia didáctica explícita para tratar contenidos de los diferentes subsectores" (Programas de Estudio para el NB1, pág.13).

Los programas están organizados en semestres, y definen para cada uno de ellos los aprendizajes esperados que se busca que logren los niños y niñas.

Es importante señalar que en cada semestre en cada subsector se aborda un mismo tema, que viene a ser un foco común de preocupación de todos ellos. Estos temas se refieren a dimensiones amplias del conocimiento, y se utilizan para articular los diversos subsectores de modo que la enseñanza sea " más acorde a las formas de ver e interactuar con el mundo exterior que caracteriza a los estudiantes de este nivel" (Programas, Primer Año Básico, pág. 15)

Los aprendizajes esperados se refieren a los conocimientos, habilidades, actitudes y formas de comportamiento que se espera que los alumnos y alumnas logren durante cada semestre.

Los indicadores describen los comportamientos que se espera que los alumnos y alumnas muestren como evidencia de que lograron los comportamientos buscados.

Las actividades genéricas son llamadas así, porque admiten diversas formas de realización. Por ejemplo "pintar una escena en el campo con diversos colores", es una actividad genérica, pues se podría pintar cualquier escena de campo y se podrían utilizar diversas combinaciones de colores para cumplir con lo que se pide.

4.5.3. Decreto Nº 220 Educación Media.

Estructura del Curriculum de Enseñanza Media

OBJETIVOS FUNDAMENTALES VERTICALES	- Por NIVEL y - TERMINALES
OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES (Tipos)	- Crecimiento y Autoafirmación Personal - Desarrollo del Pensamiento - Formación Ética - La Persona y su Entorno - Informática
TRES ÁMBITOS DE LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR	
1. FORMACIÓN GENERAL (F.G)	9 Sectores de Aprendizaje
2. FORMACIÓN DIFERENCIADA (F.D)	A partir de Tercero Medio: - Humanístico-Científico - Técnico-Profesional
3. LIBRE DISPOSICIÓN	De acuerdo a Proyecto Educativo

Descripción de la Estructura Curricular de la Educación Media.

A. Aspectos Generales

Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) de la Educación Media han sido formulados por el Ministerio de Educación respondiendo a requerimientos sociales, de desarrollo personal, constitucionales y de políticas educacionales.

La construcción de una respuesta curricular adecuada ha tenido como pilar una serie de diagnósticos críticos sobre las necesidades de transformación y actualización. Se sustenta en principios valóricos universalmente aceptados y en el respeto a los valores particulares de cada institución expresados a través de su proyecto educativo.

La selección del marco curricular de la Educación Media obedece a criterios y orientaciones respecto al conocimiento y el aprendizaje, vinculados a los avances en las disciplinas, a la formación integral, al conocimiento científico, al arte y la técnica y a un enfoque constructivista del aprendizaje.

El cambio regulatorio se concentra en el marco curricular común y la libertad de cada institución escolar para definir sus propios planes y programas de estudio. Esto se cumplirá adaptando el marco curricular común, según las necesidades y características de cada proyecto educativo

Finalmente, los OF y los CMO de la Educación Media se refieren no sólo al conocimiento como conceptos y procedimientos, sino también a las habilidades y las actitudes que necesiten adquirir las alumnas y los alumnos.

B. La nueva organización curricular de la Educación Media

B.1. Objetivos y Contenidos

Objetivos.

La nueva organización curricular de la Educación Media contempla **Objetivos Fundamentales**, entendidos como las competencias o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Se distinguen dos clases de Objetivos Fundamentales:

a. **Objetivos Fundamentales Verticales**: aquellos que se refieren a determinados cursos y niveles y cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculados a sectores, subsectores o especialidades del curriculum de la Educación Media.

Al respecto, conviene distinguir entre Objetivos Fundamentales por nivel (para cada año) y Objetivos Terminales (al finalizar cuarto medio, particularmente en la Formación Diferenciada técnico - profesional).

b. **Objetivos Fundamentales Transversales (OFT)**: Aquellos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del curriculum, o de sub-conjunto de éste que incluya más de un sector o especialidad. Los OFT se clasifican en Educación Media en cinco tipos:

* Crecimiento y autoafirmación personal
* Desarrollo del pensamiento
* Formación ética
* La persona y su entorno
* Informática

Contenidos.

Los **Contenidos Mínimos Obligatorios** son los ***conocimientos*** específicos y prácticas para lograr ***habilidades*** y **actitudes** que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel.

Los **conocimientos** incluyen conceptos, sistemas conceptuales e información sobre hechos, procedimientos, procesos y operaciones.

Las **habilidades** se refieren a capacidades de desempeño o de realización de procedimientos que deben adquirir y desarrollar los alumnos y alumnas en su proceso de aprendizaje: éstos serán tanto en el ámbito intelectual o práctico, como basados en rutinas o en procesos abiertos fundados en la búsqueda, la creatividad y la imaginación.

Las **actitudes** son disposiciones hacia objetos, ideas o personas, con componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a determinados tipos de acción.

B.2. Ámbitos de la Organización del Marco Curricular.

Existen tres ámbitos de la organización del marco curricular, caracterizados de acuerdo a la naturaleza general o especializada de sus contenidos, y al carácter de regulado o no de los mismos: **Formación General, Formación Diferenciada y Libre Disposición.**

La FORMACIÓN GENERAL establece un mismo espacio temático y formativo para las dos modalidades de la Educación Media (humanístico - científica y técnico - profesional) en los primeros dos años de ésta, ocupando la mayor tiempo del trabajo escolar de 1º y 2º Año Medio. Incluye nueve sectores de aprendizaje, algunos de las cuales se desagregan en subsectores, dando lugar a un esquema de trece agrupaciones disciplinarias. Constituye parte de la Formación General, la actividad de ***Consejo de Curso.***

En los cursos 3º y 4º, en cambio, si bien se mantiene algunos de los sus sectores y subsectores en ambas modalidades, deja ser común, al estar la mayor parte de tiempo dedicada a la **FORMACIÓN DIFERENCIADA**.

El ámbito de la **LIBRE DISPOSICIÓN** corresponde a un espacio llenado por definiciones curriculares y extracurriculares de los establecimientos, no reguladas por tanto por las definiciones de objetivos y contenidos del presente marco

4.6. Propuestas de Planificación Curricular

Este acápite contiene cuatro modelos como propuestas para planificar del proceso de enseñanza y aprendizaje, los cuales se presentan como sugerencias para orientar dicho proceso, en consideración a que las planificaciones deben responder en esencia a las necesidades de la comunidad escolar que se atiende. Estos modelos se refieren a tres niveles de enseñanza, sólo que con un ejemplo común para la Educación Básica y Media y, otro para la Educación Parvularia.

Del mismo modo, se entregan orientaciones acerca de las tutorías y para atención a la diversidad.

Finalmente, se proporciona un diseño para elaborar una Unidad de Aprendizaje Integrado.

4.6.1. PLANIFICACION UNIDAD DE APRENDIZAJE *

TITULO_____**ESTABLECIMIENTO:**_____**FECHA:**____

SUBSECTOR DE APRENDIZAJE:_____**NIVEL:**_____**Nº HORAS**: ___

OBJETIVOS ¿Para qué enseñar y aprender?	**CONTENIDOS** ¿Qué enseñar y qué aprender?	**APRENDIZAJES ESPERADOS** ¿Qué se espera que aprendan?	**ESTRATEGIAS** ¿Cómo enseñar y cómo aprender?	**EVALUACIÓN** ¿Cómo, qué y con qué evaluar?
Comprende los VERTICALES y los TRANSVERSALES	CONCEPTUAL (Concepto) PROCEDIMENTAL (habilidades) ACTITUDINAL (actitudes)	Que pueden ser por clase, por unidad o por semestre.	Comprende las actividades del profesor y de los alumnos; la forma como se organizarán los alumnos (técnicas y recursos didácticos)	CRITERIOS Comprende los propósitos evaluativos INDICADORES Son manifestaciones explícitas de los criterios INSTRUMENTOS Son variados, dependiendo de los procedimientos que se empleen.

**Aquí se presenta una propuesta de diseño de planificación para Educación Básica y Media.*

4.6.2. PLANIFICACION UNIDAD DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PARVULARIA

ÁMBITO:_____**NÚCLEO:**_____**TITULO**:_____**NIVEL:**____**NºHORAS**:___**FECHA:**_____
CENTRO EDUCATIVO:_____**ESPACIOS:**_____

<table>
<tr><td>APRENDIZAJE ESPERADOS
¿Qué se espera que aprendan?</td><td>CONTENIDOS
¿Qué enseñar y qué aprender?</td><td colspan="2">ESTRATEGIAS METODOLOGIAS
¿Cómo enseñar y aprender?</td><td>EVALUACION
¿Cómo, qué evaluar y con qué evaluar?</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">CONCEPTUAL
(Concepto)

PROCEDIMENTAL
(habilidades)

ACTITUDINAL
(actitudes)</td><td>ACTIVIDADES</td><td>RECURSOS</td><td rowspan="2">CRITERIOS
Comprende los propósitos evaluativos

INDICADORES
Son manifestaciones explícitas de los criterios

INSTRUMENTOS
Son variados, dependiendo de los procedimientos que se empleen.</td></tr>
<tr><td>Comprende actividades, iniciales, desarrollo y finales</td><td>Comprende los medios y materiales didácticos.</td></tr>
</table>

4.6.3. Orientación y atención a la diversidad

Orientación y tutorías			
Orientación y tutoría	**Tipos de Tutoría.** **Individual** **Grupal**	**Formas de acción tutorial** **Con los alumnos** **Con los padres** **Con los profesores**	Acción orientadora consustancial a la acción del docente que tiene el fin de optimizar el proceso educativo, teniendo en cuenta el desarrollo integral de los alumnos.
Atención a la diversidad.			
Medidas de atención a la diversidad	Diversificación curricular como respuesta a las diferencias individuales. Acciones de apoyo como refuerzo pedagógico para potenciar a cada alumno según sus posibilidades. Identificación de necesidades educativas especiales.		Desarrollar las potencialidades educativas de cada uno, según sus posibilidades, a través de una oferta plural

4.6.4. UNIDAD DE APRENDIZAJE INTEGRADO.

I.- TITULO DE LA UNIDAD: _____

_____

II.- SECTOR (ES) DE APRENDIZAJE: _____

_____

III.- CONTEXTO DE APRENDIZAJE (tipo (s) de alumnos/as nivel, procedencia).

_____

_____

_____

IV. TEMÁTICA TRANSVERSAL. _____

_____

V. NEXOS INTERDISCIPLINARIOS: (con otros sectores de aprendizaje)

_____

_____

VI. CONTENIDOS:

Conceptuales: _____

_____

Procedimentales: _____

_____

Actitudinales: _____

_____

VII. CONCEPTOS CLAVES:

_____

_____

VIII. APRENDIZAJES ESPERADOS: _____

_____

_____

_____

IX. ACTIVIDADES INICIALES: (motivación y aprendizajes previos)**:**

_____

_____

_____

_____

X.-ACTIVIDADES DE DESARROLLO: (Estrategias Metodológicas)

Selección de Estrategias:¿Cómo enseñar?

Planificación de las actividades:(secuenciación, temporalización, quiénes)

SECUENCIA	ACTIVIDADES	TIEMPO	ENCARGADOS

XI. ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

a) Continua (de procesos):

b) Individualizada (cómo se evaluará a cada alumno)

c)Producto(s)

XII. MEDIOS Y RECURSOS PEDAGÓGICOS

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1. ¿Cuáles son los elementos o componentes básicos del curriculum?. Elabora un mapa conceptual con ellos.
2. Busca en los programas de asignatura ejemplos de los diversos tipos de contenidos. Luego, selecciona una materia, y formula contenidos de diverso tipo.
3. Busca en los Programas de Asignatura, objetivos verticales y transversales. Explica por escrito la diferencia entre uno y otro tipo.
4. Selecciona un contenido, formula y relaciona objetivos y contenidos.
5. En un taller, planifica una unidad para 10 horas en tu especialidad, de acuerdo al siguiente procedimiento.

    * Selecciona un contenido programático
    * Desglosa dicho contenido en subtemas
    * Selecciona los subtemas que los alumnos podrían aprender en 10 horas, y clasifícalos.
    * Selecciona y formula objetivos verticales y transversales para cada uno de los objetivos y contenidos.
    * Crea estrategias de enseñanza y aprendizaje para cada uno de los aprendizajes esperados y sus respectivos contenidos, tomando en cuenta que , al hablar de estrategias de enseñanza y aprendizaje se están comprendiendo las actividades del profesor y de los alumnos; la forma cómo los alumnos se organizarán (técnicas metodológicas) y los recursos didácticos que se utilizarán.

      Recuerda que es muy importante conocer los aprendizajes previos de los alumnos.
    * Establece criterios e indicadores de evaluación. Señala los procedimientos e instrumentos, que se utilizarán en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

CAPITULO V

CONCEPTUALIZACIÓN BASICA DE LA EVALUACIÓN

OBJETIVOS DE ESTE CAPITULO

- **Reconocer las diferentes acepciones que se le han atribuido a la evaluación.**
- **Identificar aspectos relevantes de la evaluación.**
- **Discriminar entre los roles que ha tenido la evaluación.**
- **Analizar críticamente entre la evaluación nomotética y la idiográfica.**

5.1. Aproximando una definición.

5.1.1. Preámbulo.

La evaluación, al igual que el curriculum es un concepto polisémico, puesto que dependerá de la perspectiva teórica desde donde se enuncie la definición que se le dé. En este marco, estimamos que los conceptos no se dan "a priori", dado que ellos son reconceptualizados en el contexto de la práctica, a partir de las concepciones de escuela, hombre y sociedad que se busca promover.

En consecuencia, se ofrecen acá algunas definiciones de evaluación que provienen de distintos enfoques que, luego, se analizarán con más detención.

Evaluación: Es un proceso sistemático que mide y/o aprecia el logro de objetivos de todos los órdenes. Tiene en cuenta todos los procesos de aprendizaje del alumnado y favorece su capacidad de seguir aprendiendo.

De esta definición se coligen a lo menos las siguientes miradas sobre la evaluación.

* La evaluación como JUICIO, que es la determinación de un juicio de valor sobre la calidad de un objeto o proceso educativo.

* La evaluación como MEDICION, que es la asignación de números que permitan expresar en términos cuantitativos el grado en que el alumno posee determinados dominios.

* La evaluación como LOGRO DE OBJETIVOS, que es la determinación del grado de logro de un objetivo propuesto con anticipación.

* La evaluación como TOMA DE DECISIONES, que es el proceso de determinación del valor y/o mérito de un sistema, programa, producto o procedimiento educativo, que incluye la obtención de informaciones y la definición de criterios para juzgar su valía y tomar una decisión.

* La evaluación como INFORMACIÓN, que es la voluntad de aportar informaciones útiles al alumno para sus aprendizajes.

Desde la perspectiva de la *acción educativa, es considerada una acción de ayuda*, entonces, "la evaluación no puede ser otra cosa que "una devolución de información multidireccional" que se dirige al alumno en vez de tratarse sobre él. En este sentido, Cardinet (1996) la describe como concientizadora o concientizante, la identifica con la metacognición.

5.1.2. Caracterización de los conceptos de:

Historia (origen)	Es quizás la más antigua.	Principios del s. XX, con la creación de los test psicológicos.	Durante el periodo tyleriano (1930-1945). R. Tyler acuñó el término “evaluación educacional”.
Concepto.	Número, letra o palabra utilizado para representar el rendimiento escolar; es decir el nivel de ejecución o desempeño que el alumno muestra en la realización de una actividad.	Es asignar números a propiedades o características de personas, objetos o cosas. Lo que se mide son las características de personas u objetos y no las personas u objetos.	Es una acepción más amplia y actual: consiste en recoger organizar y analizar los datos que serán utilizados posteriormente para elegir la mejor alternativa de decisión.
Función primordial.	Ubicar en una clasificación o categoría a personas u objetos. Está asociada al concepto de evaluación como juicio.	Se asocia con la aplicación de pruebas que intentan medir conductas.	Detectar éxitos y deficiencias y certificar el grado de logro.

5.1.3. Ventajas y Desventajas de las acepciones evaluativas.[14]

	VENTAJAS	DESVENTAJAS
Evaluación como Medición	Carácter científico. Reducción de resultados a indicadores estadísticos manipulables. Objetividad y credibilidad de los resultados. Alta comparabilidad, réplica y generalización de los resultados.	- Instrumento inapropiados. - Imposibilidad de medir determinadas conductas. Atributos medibles muchas veces irrelevantes.
Evaluación como Juicio.	- Inmediatez de los resultados. - Fácil implementación. - Utilización de procedimientos evaluativos simples. Reconoce la calidad de experto al evaluador.	- Subjetividad del juicio por diversidad de criterios. - Complejidad de las preguntas, difícil de graduar. - Influencia de factores ajenos al aprendizaje. Resultados no replicables ni comparables.

[14] *Tomado de Principios y Procedimientos de Evaluación Educacional del Prof. Pedro Ahumada Acevedo (1993).*

Evaluación como Congruencia.	- Posibilidad de ampliar la evaluación a cualquier aspecto curricular. - Direccionalidad a la evaluación. Preocupación por los procesos a través de una constante retroalimentación.	- Depende de la correcta determinación de los objetivos . - Alta probabilidad de enfatizar logro de productos. Resultados importantes no previstos pueden ser ignorados.

5.2. Aspectos relevantes de la Evaluación[15]:

5.2.1. La Evaluación según agentes:

La **autoevaluación** es la evaluación necesaria que todos los integrantes de la tarea educativa deben realizar de sí mismo. En el docente la

a) autoevaluación debe referirse a todas las variables intervenientes: métodos, procedimientos, proceso, etc. En el alumno se debe a todos los objetivos pero muy especialmente al logro de objetivos ético-sociales.

b) La **coevaluación**, también imprescindible, es la evaluación, con responsabilidad compartida, de operadores y de educandos sobre el proceso humano de la intercomunicación; en otras palabras es el "feed-back" continuo que todo proceso de enseñanza /aprendizaje debe contener.

c) La **heteroevaluación,** consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Esta es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos.

TIPO	PROTAGONISMO
-Autoevaluación	Docente/alumno de "su" propia gestión
-Co-evaluación	Docente/grupo/alumno sobre intergestión.
-Heteroevaluación	Docente sobre la gestión de otros.

5.2.2. La evaluación según su temporalización.

a) Inicial es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en nuestro caso referido a la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se detecta la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación y, por lo tanto, otros procesos de evaluación adecuados a los diversos momentos por los que pasen.

b) Procesual es aquella que consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la recogida sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso. El plazo de tiempo en el que se realizará estará marcado por los objetivos que hayamos señalado para esta evaluación. La evaluación procesual es netamente formativa, pues favorece la adopción de decisiones sobre la marcha.

c) Final es aquella que se realiza al terminar el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque este sea parcial. En esta evaluación se comprueban los resultados obtenidos, aunque no por ello debe tener funcionalidad sumativa.

[15] *Basado en los textos: Manual de Evaluación Educativa de María Antonia Casanova (1995).*

5.2.3. La evaluación según su funcionalidad.

Las funciones que se le pueden asignar son diversas. Entre ellas están:

a) **Función Sumativa:** Resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final, es decir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que desecharlo.

b) **Función Formativa:** Se utiliza en la valoración de procesos y supone por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.

5.2.4 Roles de la Evaluación:

Aspectos	Rol del Diagnóstico	Rol Formativo	Rol Sumativo
Función Referencial	Determinan la presencia o ausencia de objetivos requisitos o conductas de entrada.	Detectan éxitos o deficiencias para prescribir actividades de profundización o remédiales. Retroalimentación	Certifican el nivel de logro de los objetivos con el propósito de asignar calificaciones.
Momento de su realización	Al inicio de una unidad de aprendizaje.	Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Al finalizar una o varias unidades de aprendizaje.
Aspecto referencial que intenta medir	Conductas cognoscitivas y psicomotoras.	Conductas cognoscitivas y psicomotoras.	Conductas cognoscitivas, psicomotoras y afectivas.
Procedimientos evaluativos que utilizan.	Procedimiento de prueba y de observación.	Procedimiento de prueba y de observación.	Procedimientos de prueba, observación y auto-informe.
Obtención de las situaciones de evaluación.	Situaciones representativas y significativas de la conducta de entrada.	Todas las situaciones que conforman el dominio.	Muestra de situaciones congruentes con el aprendizaje final a lograr.
Tipo de objetivo	Objetivos requisitos (o conductas de entrada).	Objetivos capacitadores, intermedios, subordinados o en “tránsito”.	Objetivos terminales.
Procesos que originan	Nivelación	Métodos alternativos de aprendizaje.	Reforzamiento.
Presentación de los resultados.	Puntajes por conducta de entrada.	Puntaje global por prueba.	Puntaje por objetivo o por prueba.
Certificación.	No originan calificaciones.	Pueden o no ser calificadas.	Son calificables.
Análisis de resultados.	Referida a criterios.	Referida a criterios.	Referida a criterios o normas.

5.2.5 La Evaluación según su Normotipo.

Según esta evaluación el objeto/sujeto es el referente que se toma. Este referente puede ser externo o interno al sujeto, la evaluación se denomina nomotética o ideográfica, respectivamente.

a. Evaluación nomotética: Dentro de ésta podemos distinguir referentes externos, por lo que cabe referirse a la evaluación normativa y a la evaluación criterial.

a.1. La Evaluación Normativa. Supone la valoración de un sujeto en función del nivel de grupo en el que se halla integrado. Es decir, que si el nivel de los alumnos de un grupo es elevado, un alumno con un nivel medio puede resultar evaluado negativamente o, al menos, por debajo de lo que sería si estuviera en un grupo de nivel general más bajo. A la inversa, un alumno de tipo medio resulta evaluado de forma altamente positiva en un grupo donde el nivel general es bajo, cuando esta valoración no responde con exactitud a sus posibilidades reales frente a los referentes externos marcados por el sistema educativo.

Se aplican pruebas estándares. Es válida la evaluación normativa cuando se pretende determinar la posición ordinal de un sujeto dentro de un grupo, en cuyo caso las normas de valoración estarán en función directa de lo que el conjunto del alumnado domina o deja de dominar.

a.2. La Evaluación Criterial. Precisamente, intenta corregir el fallo que plantea la evaluación normativa, y propone la fijación de unos criterios externos, bien formulados, concretos, claros..., para proceder a evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar.

En relación con las pruebas que se refieren a criterios señala Popham (el que creó esta propuesta): "Una prueba que hace referencia a un criterio es la que se emplea para averiguar la situación de un individuo con respecto a un campo de conducta bien definido" (1980, 147-148).

El mismo autor señala que lo fundamental en la evaluación criterial se basa en:

1) La delimitación de un campo de conductas bien explicitado
2) La determinación de la actuación del individuo en relación con ese campo" (1980, 151)

Glaser (1963), Tyler (1967), Popham (1971) se refieren a los tests referidos a criterios como alternativa a la medición referida a normas. Se considera, entonces, el juicio profesional.

En el período del profesionalismo (1973), surgen programas de formación de evaluadores, distinción entre evaluación e investigación y se experimentan un gran desarrollo de los test referidos a criterios.

EVALUACIÓN REFERIDA A NORMA. (Enfoque Psicométrico).	**EVALUACIÓN REFERIDA A CRITERIO (Enfoque Edumétrico).**
Centrado en el comportamiento del grupo: compara el desempeño de un alumno con respecto a otros. Refleja diferencias interindividuales. Enfoque o modelo tradicional de la evaluación. Curva representativa: modelo de la curva normal.	Centrado en el logro individual: compara el progreso de los alumnos con respecto a sí mismo y referido a un patrón previamente establecido. Refleja el crecimiento intraindividual. Enfoque o modelo recomendado actualmente. Curva representativa: modelo de la curva asimétrica del dominio del aprendizaje.
Interrogantes : ¿Cómo es el desempeño del alumno comparado con otro? ¿Qué alumnos obtienen puntuaciones más altas? ¿Y más bajas?	Interrogantes: ¿Qué bueno es el nivel de desempeño del alumno para realizar una tarea específica?

b) La Evaluación Idiográfica. La evaluación idiográfica está centrada en un referente absolutamente interno a la propia persona evaluada, es decir, cuando el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, estamos desarrollando este tipo de evaluación.

El realizar este tipo de evaluación, se supone la valoración psicopedagógica inicial de esas capacidades y posibilidades del alumno y alumna, y la estimación de los aprendizajes que puede alcanzarse a lo largo de un tiempo determinado (curso, ciclo, etc.). De acuerdo a esas valoración y estimación realizadas, el alumno va siendo evaluado durante su proceso e, igualmente, se valora el rendimiento final alcanzado. Si estos coinciden, al menos, con lo estimado, se considera la evaluación satisfactoria; de lo contrario, la evaluación será insatisfactoria, si bien esta valoración negativa final puede estar ocasionada por diversas causas, incluso ajenas a la voluntad del alumno evaluado.

Esta evaluación es positiva individualmente, porque se centra totalmente en cada sujeto y valora, sobre todo, su esfuerzo, la voluntad que pone en aprender y formarse. Evalúa, en síntesis, lo más importante en la educación personal: las actitudes. No obstante, choca con un mundo capitalista, competitivo por definición.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1. Luego de haber leído las distintas acepciones reflexiona acerca de cuál de ellas es la más adecuada para mejorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas.

2. Elabora un mapa conceptual en que se evidencien las distintas miradas acerca de la evaluación.

3. Comparte con tus compañeros y compañeras el mapa elaborado por ti.

4. Elabora tu propia definición de evaluación escolar y sométela a discusión.

CAPITULO VI

ENFOQUES EN EVALUACIÓN

OBJETIVOS DE ESTE CAPITULO

- **Discriminar críticamente entre los enfoques evaluativos, a partir de sus respectivas miradas.**
- **Identificar los supuestos y principios que subyacen en los distintos enfoques**
- **Comprender los desafíos de una evaluación comprometida con los aprendizajes del sujeto.**
- **Valorar la necesidad de los cambios en la evaluación en la perspectiva de la autoafirmación y autoconstrucción del sujeto.**

6.1. Enfoques teóricos.

Como ya hemos visto subyace en las definiciones conceptuales miradas teóricas diversas que en definitiva determinan los enfoques que se le dan a la evaluación. En este sentido, iniciamos el análisis distinguiendo dos dimensiones, que están presentes en la práctica pedagógica, pero que obedecen a racionalidades teóricas absolutamente opuestas.

De acuerdo con Santos Guerra (1998), la evaluación la podemos entender desde dos funciones, que responden a dos dimensiones distintas: la evaluación como medición (dimensión tecnológica positivista) y la evaluación como comprensión (dimensión critica/ reflexiva).

La evaluación como medición: Dimensión Tecnológica Positivista

Desde esta perspectiva, la evaluación es un constructo social y cumple unas funciones que interesan a unos y perjudican a otros, en consecuencia, obedece a una naturaleza política y ética.

En este sentido, señala Santos Guerra (1998:16) el proceso de evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce el profesor y la institución. Quien tiene capacidad de evaluar, establece los criterios, los aplica de esa forma e interpreta y atribuye causas y decide cuáles han de ser los cambios.

La naturaleza de este tipo de evaluación está dada, fundamentalmente, por la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. Se lleva a acabo a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicadas en el mismo tiempo y corregidas con criterios similares. La evaluación se convierte así en una comprobación del aprendizaje y un medio de control social.

Se caracteriza porque:

- Se expresa a través de números y se cuantifica en resultados que pueden compararse.

- La utilización estadística de los datos tiene un nivel micro en el aula y un nivel macro fuera de la misma.

- Entraña una concepción utilitarista del aprendizaje, de modo que el rendimiento es el único o al menos el más valioso de los indicadores de éxito.

- Exige la taxonomización de los objetivos, porque la comprobación del aprendizaje se puede efectuar de forma clara y precisa.

Esta concepción de la evaluación favorece y acentúa algunas funciones como:

* Control: la evaluación permite controlar la presencia en el sistema y la superación de sus dispositivos de garantía.

* Selección: a través de la evaluación, el sistema educativo va dejando fuera a quienes no superan las pruebas y va eligiendo a quienes son capaces de superarlas.

* Comprobación: la evaluación permite saber si se han conseguido los objetivos propuestos, según una escala de valoraciones.

* Clasificación : como la evaluación tiene un referente comparativo doble (con los mínimos y con los demás estudiantes), los resultados permiten clasificar a los estudiantes.

* Acreditación: la superación de los controles de la evaluación conduce a la acreditación académica y social.

* Jerarquización: la evaluación encierra poder, porque quien evalúa impone criterios, aplica pruebas y decide cuáles han de ser las pautas de corrección.

La práctica de esta dimensión tecnológica positivistas de la evaluación, ha traído según Santos Guerra (1996) consecuencias culturales, que se manifiestan en formas culturales específicas, como son la cultura: del individualismo, de la competitividad, de la cuantificación, de la simplificación, de la inmediatez, entre otras

Esta perspectiva de la evaluación favorece, tam-

bién, prácticas pedagógicas y evaluativas poco democráticas, puesto que pocas veces se negocian los contenidos, los criterios, la aplicación de los mismos, etc., lo que hace que los alumnos y alumnas tengan que acomodarse a las exigencias de cada profesor.

La evaluación como comprensión: Dimensión Crítico/Reflexiva.

La evaluación, desde esta perspectiva, señala Santos Guerra (1998), está entendida como un proceso y no como un momento final.

El planteamiento esencial desde esta perspectiva, se refiere a la comprensión que genera el proceso de análisis. La evaluación no es un momento final del proceso en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo. Es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo.

La diversidad de medios a través de los cuales se evalúa, permite atender aspectos de la realidad y del proceso que va vivenciando el alumno y la alumna.

En esta perspectiva, se favorecen funciones de la evaluación como las siguientes:

* Diagnóstico: permite conocer cuáles son las ideas de los alumnos, los errores en los que tropiezan, las principales dificultades con las que se encuentran, los logros más importantes que han alcanzado.

* Diálogo: la evaluación debe constituirse en una instancia de conversación sobre el aprendizaje y discusión sobre la enseñanza, pero este diálogo debe estar garantizado por el respeto mutuo y la confianza.

* Comprensión: la evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

* Retroalimentación: la evaluación ha de facilitar la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. No sólo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza.

* Aprendizaje: la evaluación permite al profesor saber si es adecuada la metodología, si los contenidos, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para los alumnos.

Las consecuencias que se obtienen con una práctica evaluativa inspirada en la evaluación como comprensión, son que esta se convierte en un elemento generador de rasgos positivos en la cultura escolar y de cambios profundos y fundamentados.

En efecto, se instala en la escuela una cultura de la autocrítica, en virtud de la reflexión y comprensión de las situaciones contextuales; una cultura del debate, entendida como una plataforma de discusión y de diálogo; se avanza a través de la incorporación de una cultura de la incertidumbre, que va desde las "verdades consideradas indiscutibles" a plantear cuestiones críticas y reflexivas; se favorece la flexibilidad como una forma que permita introducir modificaciones y, finalmente, establecer una cultura de la colegialidad, que desarrolle actitudes de apertura y de cooperación, además de tiempos y espacios que posibiliten la práctica colaborativa.

La evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluso, señala Santos Guerra (1998) el modelo escuela, ya que es necesario que mejore la forma de entenderla y practicarla. En este sentido se abre a otro paradigma o dimensión:el de la Mejora.

El camino de la mejora, implica un cambio de paradigma. A este respecto Santos Guerra (1998) cita a Gimeno Sacristán (1992), quien dice: "es preciso recuperar un cierto sentido naturalista de la evaluación como método de conocimiento. No podemos olvidar un hecho simple, pero decisivo: sólo las informaciones obtenidas por los profesores (la mayoría de ellas por vía informal), de acuerdo con sus esquemas de apreciación y en el transcurso de la acción, son las que, seguramente, ellos utilizan con más acierto como información orientadora del curso que siguen los acontecimientos de clase, acomodación del proceso didáctico, elaboración de juicios sobre los alumnos, etc."

Para que la evaluación escolar avance desde posi-

ciones tecnológicas hacia posiciones críticas, tiene que centrarse en las tres funciones que, según Santos Guerra (1993b) son las más relevantes: el diálogo, la comprensión y la mejora.

6.2. ¿Qué pasa con la forma tradicional de evaluar?

Si revisamos la práctica de la mayoría de los establecimientos educativos en lo que a la evaluación se refiere, nos encontramos con que la forma más habitual de hacerlo ha estado centrada y representada por el "examen" o "exámenes" que los alumnos deben pasar. Estos exámenes son, sobre todo, evaluación de productos más que de procesos. Se utilizan para aprobar o reprobar el aprovechamiento de los alumnos. Esto ha permitido que la evaluación se transforme en un instrumento de refuerzo y mantenimiento del verticalismo en las relaciones pedagógicas y, en algunos casos, como ejercicio arbitrario del poder. Pero, por otra parte, la forma tradicional de evaluar ha sido también un factor de discriminación y selección social que margina, excluye y condena al fracaso escolar, a una cierta cantidad de alumnos.

Como consecuencia de la forma de evaluar, se producen distorsiones en el proceso educativo. Se enseña, por el modo de proceder, la necesidad de verticalismo, de relaciones dicotómicas jerarquizadas. El docente se transforma más en un juez que en un maestro; un censor más que un animador; con frecuencia reprime más que estimula. En todo esto, durante el examen el estudiante aparece como un interrogado en un proceso en el que hay que encontrar lo que no sabe. Es más un acusado que un discípulo al que se ayuda y acompaña en la aventura de aprender.

Frente a la multiplicación indiscriminada de pruebas y a la gran importancia que suele darse a los exámenes, a veces cabe preguntarse: ¿cuánto puede aprender un estudiante, si está casi todo el año pasando exámenes?...Esto lo obliga a estudiar para el examen, no para aprender a hacer exámenes y hacerlos bien. No es lo mismo estudiar para preparar una prueba, que estudiar para saber y conocer una ciencia o una disciplina.

En algunos establecimientos educativos, entre exámenes parciales, recuperaciones y finales, puede llegarse a una situación en que cada alumno conteste más de cincuenta evaluaciones anuales. Por otra parte, las formas tradicionales de evaluación transforman los períodos de exámenes en un tiempo de tensiones, nerviosismos, colitis y fobias, hasta el punto de que las evaluaciones llegan a producir trastornos psicosomáticos, pérdida de apetito, insomnio, depresión, ansiedad... No es extraño que una editorial de *Cuadernos de Pedagogía* haya definido a los exámenes de la escuela tradicional como la "*ceremonia obligada de la regurgitación impúdica de los saberes que han deglutido*"

6.3. Evaluación desde la perspectiva constructivista*

La Evaluación alternativa y auténtica se sustenta teóricamente en los principios constructivistas del aprendizaje y la enseñanza. Herman, Aschbacher& Winters(1992), han propuesto un conjunto de implicaciones para la evaluación educacional que se desprenden de ciertos principios del constructivismo.

* *Montecinos, Carmen: University of* ***Northern Iowa, Junio 2000***

PRINCIPIOS Y EVALUACIÓN

Principios Teóricos	Implicaciones para la Evaluación
Principio 1: El conocimiento se construye. El aprendizaje es un proceso por el cual se crea significación personal a partir de nueva información y los conocimientos previos.	• Incentiva la discusión de nuevas ideas. • Incentiva el pensamiento divergente, conexiones y soluciones múltiples. • Incentiva múltiples formas de expresión. • Enfatiza el pensamiento crítico: analizar, comparar, generalizar, predecir, hipotetizar. • Relaciona la información con las experiencias personales y conocimientos previos. • Aplica la información a una nueva situación.
Principio 3: Entre los alumnos se encuentra una gran diversidad de estilos de aprendizaje, rango atencional, capacidad de memoria, ritmo de desarrollo, e inteligencias.	• Los alumnos tienen oportunidad de elegir las tareas(no todo es lectura/ escritura) • Se puede elegir cómo uno puede demostrar dominio o logro. • Otorga tiempo para pensar acerca de y hacer las tareas. • No se enfatiza el uso de pruebas contra el tiempo. • Incluye experiencias concretas, ligadas a la experiencia personal.
Principio 4: Las personas se desempeñan mejor cuando saben cuál es la meta, cuando ven los modelos y saben contra que criterios o estándares se juzgará su desempeño.	• Se discuten las metas; los alumnos ayudan a definir las metas(personal y para el curso). • Entrega un rango de ejemplos de los productos esperados; se discuten las características que distinguen un buen trabajo de un mal trabajo. • Entrega oportunidades para la auto- evaluación y co-evaluación. • Se discuten los criterios para juzgar el desempeño. • Los alumnos participan en la creación de estándares. • Aplica la información a una nueva situación.

La mayoría de los escritos recientes sobre las teorías constructivistas invitan al profesor y profesora a efectuar una revisión de sus prácticas evaluativas, con el fin que los procedimientos que emplee en el aula sirvan para indagar sobre los conocimientos previos que ya posee el estudiante o para intervenir adecuadamente en el proceso de desarrollo de sus capacidades. Si bien es cierto que se insinúan una serie de recomendaciones que resultan muy interesantes en las formas que encierra su mandato, aún suelen resultar para al docente de alta vaguedad y con escasa posibilidad de llevarse directamente a la sala de clases (Ahumada, Pedro, 1998)

Es conveniente enfatizar en este momento que, al revisar las prácticas, la evaluación sigue siendo entendida como un suceso y no como un proceso, cargado de implicancias ideológicas, cognitivas y sobre todo actitudinales. Estos estilos evaluativos que predominan resultan muy difíciles de modificar con sólo presentarles un nuevo discurso evaluativo. Es necesario un trabajo detenido de análisis de los principios constructivistas y luego de las formas metodológicas que podrían implementarse, sin dejar de referirse a las maneras de evaluar los procesos de avance y de reconstrucción del conocimiento en las diferentes disciplinas. Magnas tareas, que por la falta de especialistas y documentos especialmente elaborados, tanto para el profesor como para el alumno, dificultarán que estos cambios actitudinales prosperen en un corto tiempo.

Principios Constructivistas (P, Ahumada, p 1998)**:**

1. Aceptar la existencia de diferentes corrientes constructivistas.

Quizás esto signifique rechazar la existencia de un cuerpo dogmático que admite una única interpretación, sino que debe ser entendida como una serie de tendencias interpretativas del acto pedagógico que contribuyen a la propuesta de nuevos lineamientos conceptuales y metodológicos en la manera de concebir el proceso del conocimiento humano. No se trata de un proceso de adoctrinamiento, sino de una nueva forma de reflexionar sobre el hecho pedagógico.

2. Reconocer la existencia de un proceso negociador del aprendizaje.

El aprendizaje, bajo la mirada constructivista va a ser entendido como un proceso de negociación conceptual, metodológica y actitudinal entre una generación adulta constituida por los docentes y una nueva formada por los estudiantes. Esto último significa que el proceso de enseñanza asume un carácter dialógico, es decir, de intercambio de ideas y de discusión, basado en un proceso de convencimiento y aceptación personal más que de imposición de verdades absolutas.

3. Aceptar el interés de que se reconozcan los conocimientos previos del alumno.

En la concepción constructivista existe un esfuerzo deliberado para que se relacionen los nuevos conocimientos con los ya existentes en la estructura cognitiva de cada estudiante, lo que se logrará sólo cuando el estudiante logre implicarse afectivamente en el aprendizaje.

4. Respetar ciertas condiciones para que se pro duzca el aprendizaje significativo.

Para lograr un aprendizaje significativo se necesita favorecer la existencia y permanencia de ciertas condiciones contextuales en el lugar y momento en que se produce la significación de este aprendizaje. El material con que estudia el alumno debe tener una forma conceptual explícita y un vocabulario progresivo acorde con el tipo de alumno a que está dirigido. El reconocimiento de los conocimientos previos y una predisposición favorable hacia la búsqueda de un significado o sentido de lo que se aprende, constituyen aspectos que deben ser necesariamente considerados en esta nueva concepción.

Algunos factores reconocidos que influyen en la significación de un aprendizaje para el estudiante son, entre otros, los siguientes:

- Un sentido de apropiación de lo que se aprende
- Una asignación de significado experiencial.
- Un desarrollo autónomo de aprendizajes suplementarios.

Lo anterior sólo es posible de alcanzar si se entrega al estudiante un proceso de enseñanza coherente con un tratamiento profundo de la información, dando la oportunidad de aprender activamente tareas conectadas con el mundo real, y considerando un estímulo a su metacognición.

Previamente y antes de proceder a analizar los instrumentos y técnicas susceptibles de ser usados en la evaluación de los diversos tipos de contenidos anteriormente descritos, se debe ser claros en señalar que para trabajar en una concepción constructivista para lograr aprendizajes significativos hay que tener siempre presente estos tres principios:

1. Motivar al estudiante para que realice un esfuerzo deliberado de relacionar los conocimientos nuevos con conocimientos anteriores ya existentes en su estructura cognitiva.

2. Presentar los nuevos conocimientos mediante situaciones experienciales relacionadas con hechos u objetos.

3. Procurar que el alumno se implique afectivamente con el aprendizaje como una forma de dar un sentido y significación al mismo.

Principios fundamentales sobre los cuales elaborar la acción evaluativa.

(Basado en la propuesta de César Coll (1997))

Luego de estudiados algunos principios constructivistas, se presenta en el siguiente cuadro una síntesis descriptiva de la vinculación de los principios con las implicancias efectivas que tienen para

PRINCIPIOS	DESCRIPCIÓN	IMPLICANCIAS
PRINCIPIO 1: AFECTIVIDAD	Apunta a la comprensión de que los sentidos que el alumno genera sobre los significados construidos, es un elemento definitorio para la elaboración del aprendizaje	- Comprender que, cuando se planifica y desarrolla un procedimiento evaluativo, no sólo el docente es quien le atribuye el sentido; los alumnos también lo elaboran. - Es necesario que los profesores y estudiantes compartan sentidos y los negocien, pues de ello dependerá el buen desarrollo de la actividad evaluativa y, en definitiva, la construcción de los aprendizajes.
PRINCIPIO 2: **SIGNIFICATIVIDAD**	Es un atributo otorgado por el sujeto que construye su aprendizaje, por tanto es un ámbito que debe ser desarrollado por el mismo alumno. El significado no puede estimarse como simple presencia o ausencia, sino en el grado que se da dicha significatividad.	- Los procedimientos evaluativos deben ser construidos para percibir el grado en que dicha significatividad se desarrolla. - Se requiere potenciar una construcción de reactivos donde la diversidad sea clave, donde las actividades y tareas sean susceptibles de ser resueltas o abordadas desde diferentes grados de significatividad.
PRINCIPIO 3: PARCIALIDAD	La evaluación de aprendizajes es, por definición, inferencial, ya que es imposible llegar a un contacto directo y objetivo del aprendizaje. Los significados que el sujeto desarrolla se almacenan en la memoria, formando complejas redes significacionales y, en la medida que más significados tengamos construidos, mayor será la posibilidad de crear otros nuevos, pues la estructura cognitiva permitirá elaborar relaciones más ricas y extensas	- La labor evaluativa es una acción limitada, en tanto el procedimiento evaluativo sólo se acerca a espacios específicos del aprendizaje, en relación con los reactivos elaborados. - El alumno elabora siempre elaborará significados y redes que sobrepasa la previsión docente.
PRINCIPIO 4: DINAMICIDAD	El sujeto construye significados y los almacena, de manera progresiva y comprensiva, en sus estructuras cognitivas. Este almacenamiento es por esencia dinámico, puesto que en la medida que ingresa más información en la memoria se van creando nuevas redes significacionales, lo que enriquece el aprendizaje del alumno.	- En consecuencia, el procedimiento evaluativo sólo logrará recoger un momento preciso de la construcción del alumnos, la que con alta probabilidad, ya habrá cambiado al momento de que el profesor entregue los resultados. - Si bien la instancia evaluativa nos permite aproximarnos al grado de significatividad desarrollado por el alumno, lo central es que el docente sea capaz de diseñar un proceso evaluativo que permita recoger, por etapas, la evolución del aprendizaje.

PRINCIPIO 5: CONTEXTUALIDAD	Los sujetos son capaces de construir dichos significados en la medida en que están insertos en un contexto específico, es decir, en la medida que establecen relaciones entre el significado y la situación concreta en que este se genera.	- Si bien se persigue, que los alumnos logren transferencias, este proceso debe darse paulatinamente, lo que se potenciará en la medida en que se entregue una variedad de actividades en la cual los sujetos puedan relacionar los contenidos con los contextos particulares diversos.
PRINCIPIO 6: FUNCIONALIDAD	Se centra en que la construcción de significados se verá enriquecida por sentidos más profundos en tanto dichos significados sean potenciadores de construcciones sucesivas. Un aprendizaje tendrá mayor funcionalidad en la medida en que éste pueda servir de anclaje para construir aprendizajes nuevos.	- La funcionalidad se convierte en un importante indicador para los procesos evaluativos, pues permite visualizar hasta qué punto el significado construido tiene solidez y complejidad suficiente como para servir de andamiaje frente a una nueva construcción. - El aprendizaje será potenciado en tanto verifiquemos la potencial utilidad que involucre, es decir que lo ponemos a prueba tratando de utilizarlo, condición esencial en los procesos de construcción de sentidos y significados.
PRINCIPIO 7: PROGRESIVIDAD **REGULATORIA**	El aumento del control de las actividades por parte del alumno, con la consiguiente disminución de control por parte del profesor, ha sido demostrado en investigaciones acerca de construcción de aprendizajes. En la medida que más complejo sea el aprendizaje realizado, el alumno se siente con mayor responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje, lo que llevara a generar más espacios de iniciativa personal.	- La asunción progresiva del control y de la responsabilidad, puede ser también un importante indicador de aprendizaje, pues, de alguna manera representa mayor dominio y manejo de los contenidos implicados. La evaluación se percibe como una acción aproximativa hacia las construcciones personales, potenciando los sentidos y significados, como fundamento de los procesos formativos.

6.4. Evaluación Auténtica:

En este texto sólo se hará una referencia a la caracterización que se ha hecho respecto de las Tareas de Evaluación Auténtica. Wiggins (1989), ha caracterizado las tareas de evaluación auténtica de la siguiente manera:

1. No se pide que se realice la tarea en un tiempo poco realista o artificial.
2. Ofrecen tareas o preguntas conocidas.
3. Requieren de algún tipo de colaboración.
4. Son recurrentes, valen la pena de practicar y retomar.
5. Son esenciales, miden cosas importantes y no buscan sorprender al alumno.
6. Son contextualizados, complejas, intelectualmente desafiantes. No miden conocimientos aislados.
7. Representan desafíos para que el alumno profundice su comprensión.
8. Generan preguntas que los alumnos contestan a través de la investigación.
9. Promueven el interés y persistencia de los alumnos.

10. Incentivan el uso del pensamiento divergente y los riesgos (intelectuales).

11. Son factibles y seguras.

12. Son equitativas. No utilizan comparaciones injustas o que bajan la moral de los alumnos.

13 Pueden ser realizadas por todos los alumnos; algunos pueden requerir más andamiaje que otros.

14. Entregan suficiente estructura y definición. Las instrucciones son claras.

15. Entregan al alumno retroalimentación y la permiten revisar su trabajo.

16. Otorga al alumno algún grado de elección sobre el producto final de su trabajo y el proceso.

17. Los criterios con que se evaluará la calidad del proceso y el producto están claramente definidos y son conocidos por los alumnos antes de comenzar la tarea. Idealmente, esta ha sido elaborada con algún grado de participación de los alumnos.

18. Involucran algún elemento de auto- evaluación.

19. La pauta de puntuación es multifacética y fácil de aplicar.

6.5. Características de la evaluación en tiempos de cambio.

Como ya se ha dicho, las modalidades de la evaluación deben ser acordes a los elementos conceptuales expresados en el modelo educativo. Del modelo curricular, a nuestro entender, se derivan las siguientes características[16] (algunas de ellas compartidas por otros modelos educativos).

La evaluación debe ser integral en la medida en que se tienen en cuanta las diferentes capacidades antes indicadas y en cada una de ellas, considerando lo conceptual, los procedimental y lo actitudinal. Esto supone que los alumnos van adquiriendo una formación que tiene un carácter comprensivo e integrado de las diferentes capacidades y que la evaluación refleja esa globalidad. Esto es relativamente fácil de formular, y bastante difícil de realizar. En nuestra experiencia como estudiantes y como docentes, hemos estado habituados a sistemas de evaluación que han sido doblemente parciales: por una parte, evaluando fundamentalmente lo intelectual y el nivel de información y, por otra, teniendo una visión monista de la inteligencia, al tener en cuenta como baremo principal de valorización el número y la cantidad de los conocimientos adquiridos.

También ha de ser continua en el sentido de que se estima y registra de una manera permanente el proceso de aprendizaje de cada alumno /a, quien constituye el punto de referencia para evaluar los cambios producidos en cuanto a conocimientos, destrezas, entendimiento, actitudes, etc. Se entiende también por continua en cuanto el estudio se asume de manera curso, y no *"para el examen"*. La evaluación *"continua"* implica un estudio *"continuo"*, en cuanto a reflexión y práctica de lo aprendido, a diferencia de la sola evaluación final (como se suele hacer) que supone *"estudio discontinuo"*. Ahora bien, registrar de manera permanente el proceso de aprendizaje de los alumnos /as no significa hacerles pasar exámenes cada dos o tres días. Algunos docentes entienden la evaluación continuada como la multiplicación de pruebas. Grave error.

Una tercera característica es que debe ser formativa y formadora. Nunca tendrá un carácter de selección, en el sentido de transformar la evaluación en un juicio o veredicto que consagra a unos y condena a otros, ni inquisitivo (l profesor preocupado por detectar errores). Al contrario, como ya se indicó, la evaluación deber ser una ayuda para que los alumnos progresen en su aprendizaje y en su maduración humana. Y también, para que los profesores evalúen su propia manera de enseñar.

La evaluación también debe ser cooperativa, con lo cual se amplia el sujeto evaluador, en cuanto procura que participen en esta tarea todas las personas que intervienen en el proceso de enseñanza/ aprendizaje. Esto quiere decir que los alumnos también deben participar en el control y valoración de su propio aprendizaje. Para ello deben apropiarse de los criterios de evaluación que se van a utilizar, a fin de que puedan detectar errores y deficiencias de

[16] Tomadas de Ander-Egg, Ezequiel (1999). La Planificación Educativa.

aprendizaje, para saber si han comprendido los conceptos, si dominan determinados procedimientos, técnicas y métodos, y cuáles son las actitudes y conductas esperadas.

Esta modalidad de evaluación puede realizarse a través de la autoevaluación y co-evaluación. La autoevaluación puede ser muy educativa, ya que el alumno que está estudiando de manera continua (no con la intermitencia que imponen los exámenes) hace, al mismo tiempo que estudia, una evaluación permanente de su trabajo. Existen, además, formas compartidas en las que el grupo evalúa rendimientos, actividades, productos, etc. Es lo que se ha denominado co-evaluación. Del mismo modo en que se potencia el trabajo en grupo y el trabajo en equipo, se han de buscar formas de evaluación grupal. La actividad en el aula, el taller, el laboratorio o algún trabajo de campo, pueden ser algunas de las formas más relevantes de la coevaluación.

Sin embargo, queremos advertir que la participación de los alumnos en la evaluación grupal, en algunos casos, crea problemas. Por ejemplo, cuando existe un acuerdo entre los/las alumnos/as para atribuirse o asignarse las notas más altas posibles, para tener un mejor expediente académico y está en mejores situaciones para competir. En otros casos, procuran que se den calificaciones altas, al margen de los méritos reales, o bien tratan de evitar que alguien sea suspendido o aplazado, invocando con ello una solidaridad mal entendida. Todo esto desvirtúa el sentido de cooperación que se pretende con este tipo de evaluación.

Por último, la evaluación debe ser flexible, para hacerse cargo de circunstancias vividas en el establecimiento educativo o en el contexto y situación en que desarrolla la vida cada alumno. La flexibilidad en la tarea de evaluación es una necesidad que se origina en dos circunstancias: por una parte, en la situación contextual en que desarrollan su vida los alumnos, por otra, en acontecimientos inesperados, circunstanciales, que crean situaciones nuevas que exigen integrar lo aleatorio en lo planificado. A modo de ejemplo, se pueden citar situaciones por las que pueden pasar los alumnos como podrían ser: una hambruna, un terremoto o la enfermedad de alguno o algunos de ellos.

A continuación se presenta un cuadro que sintetiza las características dadas por Ander-Egg.

La Evaluación...

ES:	NO ES:
Parte del proceso de enseñanza /aprendizaje, y tiene un carácter…	Un fin en sí misma:
Formativo, que ayuda al proceso de aprendizaje y que tiene, en sí mismo, un valor pedagógico.	Un sistema para clasificar, seleccionar y excluir alumnos, según el mayor o menor conocimiento que tengan de los contenidos del programa de la asignatura y que el profesor considera importante.
Continuo, no se limita al momento del examen.	Un proceso competitivo de comparación de capacidades.
Integral, en cuanto comprende e integra lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.	Una forma de control de aprendizajes memorísticos, como modo de verificar adquisiciones parciales y fragmentadas de conocimientos.
Sistemático, porque se realiza de acuerdo con un plan y criterios preestablecidos.	Una forma de averiguar lo que el alumno no sabe.
Orientador: del alumno en su proceso de aprendizaje y del propio educador en lo que a su capacidad de enseñar se refiere.	

ACTIVIDADES

1. Elabora un cuadro comparativo de los diferentes enfoques.

2. Redacta un breve escrito en que se analice y se evidencie, a la vez, tu postura frente a los enfoques evaluativos con los que favorecerías en la práctica pedagógica.

3. En relación con los principios de la Evaluación Educacional desde una perspectiva constructivista, indica contenidos y procedimientos que emplearías para abordar cada uno de los principios que se señalan a continuación.

	Contenidos/actividades	Procedimientos Evaluativos
Principio 1: El conocimiento se construye. El aprendizaje es un proceso por el cual se crea significación personal a partir de nueva información y los conocimientos previos.		
Principio 2: Todos los alumnos, de todas las edades y habilidades pueden pensar y resolver problemas. El aprendizaje no es sólo una secuencia lineal de adquisición de destrezas discretas.		
Principio 3: Entre los alumnos se encuentra una gran diversidad de estilos de aprendizaje, rango atencional, capacidad de memoria, ritmo de desarrollo, e inteligencias.		
Principio 4: Las personas se desempeñan mejor cuando saben cuál es la meta, ven los modelos, y saben contra que criterios o estándares se juzgará su desempeño.		

4. Diseña una actividad pedagógica en la que aplicarías principios y procedimientos de evaluación auténtica.

CAPITULO VII

PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL

OBJETIVOS DE ESTE CAPITULO

- **Reflexionar acerca de las decisiones y de las acciones que conllevan evaluar los aprendizajes de los alumnos.**
- **Analizar críticamente los efectos que puede tener la evaluación en la autoestima y en la imagen de sí mismo.**
- **Valorar la participación de diferentes agentes en la evaluación, a partir de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.**

7.1. Reflexiones acerca de la acción de evaluar.

Evaluar significa valorar, fijar el valor de algo. En el caso nuestro, la evaluación nos lleva a determinar si lo que hemos hecho o estamos haciendo vale o no vale, si sirve o no sirve. Descubrir si el rendimiento de los alumnos y alumnas se encuentran dentro de los términos deseados es obra de la evaluación; también lo es, como consecuencia, el detectar si la situación del educador se adecua o no a lo que debe hacer (Ávalos, G. Carlos, 2000).

A las personas les debe interesar no sólo hacer cosas, sino hacerlas bien; y para saber si están bien hechas, hemos de valorarlas sin más remedio. No se puede entender que haya educadores que les dé igual hacer su trabajo de una forma o de otra. Debemos considerar que a todos les interesa, y mucho, saber si están aprendiendo sus alumnos y alumnas y si ellos están actuando como es debido; también es importante la actitud del profesor el que debe poseer la humildad necesaria – que debe ser mucha – como para reconocer las propias fallas y modificar los métodos y formas. "De humanos es equivocarse, de sabios rectificar". "Pues, sólo la evaluación nos puede dar pautas sobre la efectividad de nuestro quehacer educador y del de los alumnos".

Ahora bien, si el principal valor de la evaluación consiste en permitir detectar una deficiencia apenas se produce, con lo cual se puede poner remedio inmediato, llegamos a la conclusión de que la continuidad constituye una nota imprescindible en el proceso educativo. Efectivamente, hemos de recordar que el proceso de la educación exige que tanto el profesor como el alumno sean conscientes de los progresos que éste va realizando de tal suerte que cuando haya alcanzando un conocimiento o hábito cultural, pueda apoyarse en él para seguir avanzando en el campo del saber. Ningún alumno debe quedar obstaculizado en su proceso de culturización ascendente por el hecho de no haberle presentado la ayuda necesaria en el momento preciso que nos indica la evaluación.

Por otra parte los objetivos propuestos son, en última instancia, una hipótesis que habrá de comprobar. Es decir, nadie debe considerar como definitivos los objetivos que se haya atrasado en una determinada zona cognoscitiva o afectiva hasta tanto no sean evaluados para deducir si, efectivamente, son válidos o, por el contrario, hay que cambiarlos, modificarlos, matizarlos... La evaluación no sólo nos dice cuánto sabe un escolar, sino además, hasta qué punto son eficaces nuestros métodos, o están bien redactados y escogidos los objetivos, o es adecuado el material empleado, o las actividades realizadas han sido las precisas... La evaluación nos permite conocer la situación escolar y deducir las oportunas reorientaciones; así como analizar con sentido crítico las posibles causas de las deficiencias observadas en orden a las finalidades propuestas para poner remedio acertado. De ahí que la evaluación sea también personalizada; que valga para todo y no sólo para algunos; y que permita conocer a los alumnos necesitados de atención especial.

Si la evaluación nos ayuda a ver cómo van progresando los alumnos y alumnas, ha de ser continua. El progreso es un proceso continuado; nadie avanza a saltos educativamente hablando. Los alumnos y las alumnas se van educando tan gradual y continuamente, que ha de pasar cierto tiempo para notar cambios significativos en sus conductas. Si, pues, el proceso educativo es lo que hay que evaluar, y éste se resuelve en un progreso con esa misma continuidad. Por eso cada objetivo ha de ser valorado antes de pasar al siguiente. La forma y técnica de valoración deben constatar en la programación.

7.2. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? *

La evaluación es una tarea de todos, de algún modo, realizamos cotidianamente en la vida; después de intentar producir o realizar algo, o después de haberlo hecho. Con frecuencia se hace una valoración (no sistemática, por supuesto) de lo que hemos logrado o de lo que hemos podido alcanzar, es decir, se evalúa los resultados de nuestra acción. Pero ¿de qué hablamos, cuando aludimos a la evaluación y examinamos el empleo que se hace de él, se constata que se trata de un término elástico, ya que tiene usos diferentes y aplicarse una gama muy variada de actividades humanas. Si consideramos el término en su aceptación amplia, nos encontramos con definiciones como las de la Real Academia Española que dice: evaluar es "señalar el valor de una cosa". Y si tomamos la definición genérica de uno de los principales autores en materia de investigación evaluativa - Scriven -, se encuentra que para él evaluar es un "proceso por el cual se estima el mérito o valor de algo". Así pues – y siempre como una primera

** Basado de Ander-Egg, Ezequiel (1996). La Planificación Educativa.*

aproximación -, se puede decir que evaluar es una forma de estimar, apreciar, calcular. Evaluar es siempre, en última instancia, un juicio de valor acerca de algo.

Ahora bien, ¿cómo se constituye un juicio de valor?. Un juicio de valor se hace o formula en relación con ciertos fines se considera como buenos o deseables. Este juicio se realiza conforme a determinados estándares, que se comparan con datos e información pertinente.

Dentro de la práctica educativa, la evaluación es un instrumento y es parte del proceso de enseñanza / aprendizaje; como tal, es imprescindible para apreciar el aprovechamiento de los educandos y para poder verificar en qué medida se han conseguido (o no), los objetivos educativos previstos. Para el docente, es también un instrumento para evaluar su propia intervención educativa y reajustar, conforme a ello, las programaciones y actividades subsiguientes.

Cualquier innovación pedagógica en profundidad y cualquier nuevo modelo de educación presuponen reformular el sistema evaluativo. Éste, en su concepción y en su práctica, depende de la concepción que se tiene de la educación y, de manera particular, del proceso de enseñanza / aprendizaje. Advertimos que, cuando se dice que hay que "reformular el sistema evaluativo", no se limita a señalar la necesidad de introducir nuevas técnicas evaluativas o utilizar diferentes procedimientos, sino que la evaluación debe reformularse como un aspecto de una concepción educativa global.

Desde el marco de la propuesta constructivista, el modelo curricular concibe la evaluación como una actividad sistemática y continua, que tiene un carácter instrumental, cuyos propósitos principales son:

* Ante todo, ser un instrumento que ayude al crecimiento personal de los educandos, a través de la ayuda y orientación que debe proporcionar, dentro del proceso de aprendizaje.

* Valorar el rendimiento del educando, en torno a sus progresos con respecto a sí mismo y no en relación con los aprendizajes que se proponen en el currículum.

* Detectar las dificultades de aprendizaje y identificar, asimismo, los fallos que existen en el modo de enseñar y de los procedimientos pedagógicos utilizados, de cara a mejorar el proceso educativo.

* Y, como consecuencia de todo lo anterior, corregir, modificar o confirmar el mismo currículum y los procedimientos y estrategias pedagógicas utilizadas.

Todo esto supone que la evaluación va más allá de evaluar el aprendizaje. O sea: además del educando, hay que evaluar al educador y el mismo proyecto curricular.

Éstos son, a nuestro entender, los aspectos sustanciales de un sistema evaluativo más o menos coherente con el modelo curricular. Sin embargo, queremos advertir que, al centrar la evaluación en torno a los progresos de los alumnos con respecto a sus propias producciones, en la práctica se pueden encontrar contradicciones con las acreditaciones pautadas por la propia institución educativa que evalúa a los educandos de acuerdo con el mayor o menor conocimiento de los aprendizajes que se consideran básicos o fundamentales en las diferentes asignaturas. Introducir esta concepción de la evaluación (valorar el rendimiento teniendo en cuanta los progresos del educando en relación consigo mismo) supone y exige dar una batalla entre lo nuevo y lo viejo, entre lo que se hacía y lo que se quiere renovar, entre lo convencional y lo conveniente.

7.3. Evaluación, autoestima e imagen de sí mismo

En algunas circunstancias las consecuencias son peores aún, por el deterioro que producen en la imagen que tiene de sí mismo el evaluado fracasado. Decíamos al comienzo de este parráfo que evaluar es emitir un juicio de valor. Ahora bien, el modo tradicional de evaluar, en algunas ocasiones, influye negativamente en la autoestima de los propios alumnos, en la imagen que tienen de sí mismos. El educador debe dejar en claro, no con explicaciones sino con sus actitudes y comportamientos, que una cosa es el valor de la persona y otra el valor de lo que puede aprender o no. No es extraño que se produzcan cuadros depresivos, desequilibrios psicológicos y hasta intentos de suicidio (y suicidio en algunos casos), como consecuencia de que el niño o el adolescente no puede

soportar su fracaso, sobre todo ante sus propios padres, cuando éstos le exigen notas brillantes y ser siempre *"un alumno distinguido"*...¡Qué lamentable, cuando un alumno tiene una imagen tan desgraciada de sí mismo, como consecuencia de los resultados de la evaluación a que ha sido sometido!

Ante esta realidad cabe preguntarse: ¿puede ser esto formativo?, ¿sirve para mejorar a los alumnos?, ¿permite que conozcan mejor una ciencia, una tecnología o procedimientos para actuar?, ¿los hace crecer humanamente?, ¿los madura como seres humanos?

Creo que hay que disminuir o relativizar el lugar tan preponderante que un tiempo y espacio se otorga a la evaluación: la abundancia de exámenes termina por dominar una parte importante de la vida de algunas instituciones educativas y por desgastar al profesorado realizando este tipo de tareas que, en el fondo, lo transforman en una criba para seleccionar y para dar resultado de evaluaciones que sólo sirven para decir si el alumno aprobó o no una asignatura.

7.4. ¿Qué evaluar?

Antes se ha dicho que hay que valorar todo el proceso educativo. De cara al alumno hay que evaluar su rendimiento en el campo cognoscitivo y su conducta en la dimensión afectiva. El rendimiento cognoscitivo nos dirá lo que sabe de las distintas materias; la conducta afectiva nos pondrá de manifiesto que actitudes positivas. En ambos casos comprobaremos si vamos por buen camino o hemos de rectificar.

Algunos pedagogos en respuesta a esta pregunta, hablan de las *"categorías de objetivos o resultados"* que han de alcanzar dentro de un proceso de enseñanza /aprendizaje, de acuerdo con las capacidades que se distinguen dentro del modelo curricular, y de los bloques (conceptual, procedimental y actitudinal) que se han de alcanzar dentro de esas categorías. Esto exige luego una serie de precisiones. Así por ejemplo, la capacidad intelectual de fenómenos, hechos y problemas. Abarca desde el manejo del lenguaje hasta la comprensión y conocimiento de leyes, teorías, etc. Pero también es importante evaluar la capacidad de desarrollar estrategias cognoscitivas. Tal tarea consiste fundamentalmente en evaluar la capacidad de adquirir una metodología de apropiación del saber. Esto comporta tanto el aprender leyendo, escuchando, observando y trabajando, como la capacidad de relacionar e integrar lo conocido y de aplicarlo para resolver creativamente los problemas concretos que se enfrentan. Los aspectos procedimentales comprenden el manejo de métodos, técnicas, destrezas y habilidades específicas que no serán las mismas según se trate de una escuela técnica, comercial o de bachillerato. En cuanto a los aspectos actitudinales (que tienen que ver con la personalidad y el modo de ser y hacer del estudiante), tienen mayores dificultades de evaluación a causa de los aspectos subjetivos del que evalúa.

Si tenemos en cuanta lo que indicábamos en el parágrafo referente a que enseñar, aludiendo a los cinco tipos de capacidades que se han de proporcionar a los educandos, esto deber reflejarse en la evaluación: cuando nos preguntamos qué evaluar, tenemos que responder en coherencia con lo ya dicho sobre los contenidos (¿qué enseñar?). Dentro del modelo curricular, los contenidos pretenden proporcionar una serie de capacidades que se agrupan en tres grandes ámbitos o bloques:

Lo que hay que evaluar:

Conceptual

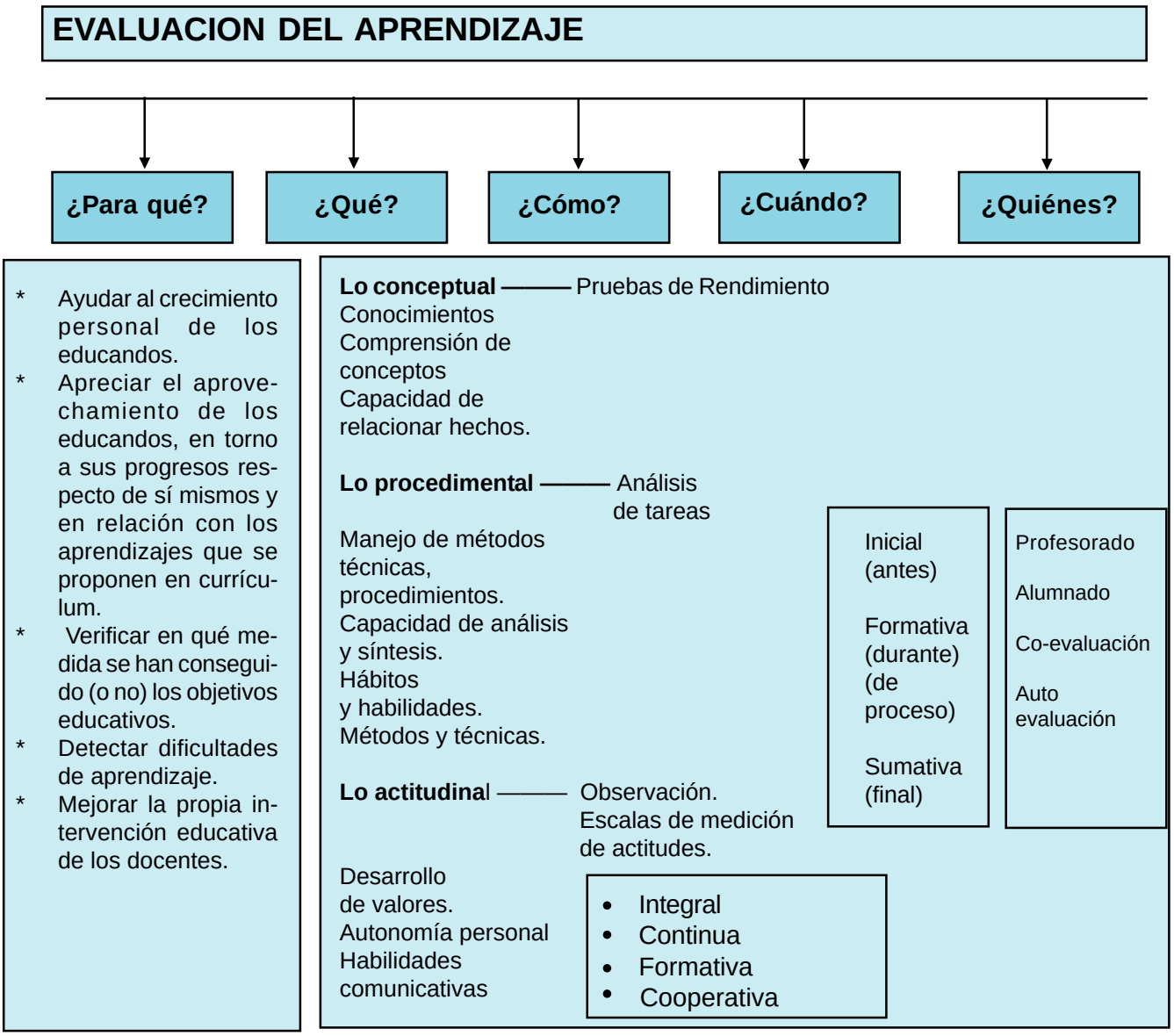
* Conocimientos que comprenden diferentes niveles: información, relación, comprensión, etc.
* Comprensión de conceptos y de sistemas conceptuales.
* Capacidad de relacionar hechos, acontecimientos y conceptos, etc.

Procedimental

* Manejo de métodos, técnicas y procedimientos.
* Capacidad de pensar y de resolver problemas.
* Capacidad de análisis y de síntesis.
* Hábitos y habilidades (físicas y mentales).
* Métodos y técnicas de trabajo y de estudio.

Actitudinal

* Desarrollo de valores personales y sociales, como la responsabilidad, la cooperación, el respeto a los otros, la tolerancia, etc.
* Autonomía personal y confianza en sí mismo.
* Habilidades comunicativas y de interrelación personal para compartir experiencias y conocimientos.



se conociese bastante bien lo que el alumno sabe en cada uno de éstos ámbitos, esto no significaría que se lo conoce plenamente. Dicho en otras palabras, y en relación con el tema que estamos tratando: no se agotan las posibilidades y exigencias del proceso evaluador. No sabemos, por ejemplo, algunas cosas sustantivas en todo ser humano: ¿cuáles son los centros de interés, las ilusiones, los sentimientos, los afectos, los sueños, los proyectos, etc. de cada uno de los alumnos?, ¿cuál es el entorno (familiar, social, cultural y geográfico, etc.) en donde desarrollan su existencia?, ¿cuál es el sentido que le dan a su vida?. No cabe duda de que las respuestas a estas cuestiones darán una tonalidad particular a las evaluaciones.

7.5. ¿Cuándo hay que evaluar?

Esta pregunta, que hace referencia al momento en que se realizará la o las evaluaciones, tiene respuestas a diferentes niveles. Así por ejemplo, se puede estar haciendo alusión a la evaluación diaria, semanal, quincenal, mensual, trimestral, final, etc. Esto alude a la temporalización de la tarea evaluativa. Pero hay otro tipo de decisiones relativas al cuándo evaluar y qué hacen a ciertos aspectos más sustantivos. Se trata de tres momentos: la evaluación inicial, la evaluación del proceso y la evaluación del producto, que implican diferentes formas de evaluar.

La **evaluación inicial** es la que proporciona a los docentes información sobre los alumnos / as al comienzo del año escolar, de un nivel o ciclo. Casi siempre esta evaluación es implícita, en el sentido de que el profesor o maestro considera que sus alumnos han adquirido las capacidades que comprende el curso, ciclo o nivel anterior. Aunque no haya costumbre de realizar esta evaluación inicial, consideramos oportuno que los docentes realicen siempre un *"sondeo evaluativo"* (si me permiten esta expresión), para saber qué nivel de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc., tienen los alumnos con quienes se va a iniciar una tarea docente.

La **evaluación formativa**, llamada también evaluación de proceso, es la que se hace durante el proceso de enseñanza / aprendizaje. Se trata de un seguimiento que se realiza a lo largo de ese proceso y que sirve para proporcionar información sobre los progresos que van realizando los alumnos y las dificultades que van encontrando. Al mismo tiempo, proporciona a los profesores elementos para reajustar sus métodos y estrategias pedagógicas, es decir, les permite ir ajustando lo que enseñan al proceso de construcción del aprendizaje de los alumnos. Esta característica de la evaluación formativa es la que ha hecho pensar a algunos pedagogos que se trata de la modalidad evaluativa más acorde con el modelo curricular.

Cuando se evalúa de esta forma, la evaluación deja de ser un veredicto para transformarse en una forma de ayudar a los alumnos a progresar en su aprendizaje, animándolos, orientándolos y apoyándolos en esa tarea. Este tipo de evaluación ayuda también a que los alumnos sepan de sus progresos y de sus dificultades, de sus capacidades y de sus limitaciones. Y a los profesores también les ayuda a evaluar su propia efectividad en el proceso educativo.

Por último tenemos la **evaluación sumativa** o evaluación del producto que se hace al término de una de las fases del proceso de aprendizaje. Se trata del análisis de los resultados obtenidos (hasta qué punto se cumplen los objetivos o se producen los efectos previstos) en cuanto al grado de aprendizaje de los alumnos. Este tipo de evaluación es la que certifica y legítima, en nuestro sistema educativo, la promoción de un alumno/a, de un grado, ciclo o nivel a otro.

7.6. ¿Cómo evaluar?

Es evidente que toda forma de evaluar (o si se quiere, la respuesta a ¿cómo hay que evaluar?) se apoya en algunos principios generales que se derivan de una determinada concepción educativa. Por lo que respecta al modelo curricular, también existen esos principios, a mi entender, adecuadamente expresados en el Libro Blanco del Sistema Educativo (1989) publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España, y que pueden resumirse en lo siguiente:

* La evaluación debe ser consecuente con los objetivos propuestos.
* Debe extenderse al sistema educativo y a los alumnos, no sólo a éstos.
* Se realizará en forma continua y no circunstancial.
* Acogerá la pluralidad de valores.
* Servirá de información continua para la posible regulación de los procesos.
* Será realizada por los propios agentes y sistemas sobre los que recae; además, intervendrán agentes externos.

Para traducir estos principios a nivel práctico – operativo, se debe responder a tres grandes cuestiones:

* Cómo caracterizamos a la evaluación
* Qué instrumentos vamos a utilizar
* Qué sistemas de calificaciones adoptamos, es decir, que baremos aplicaremos para medir los resultados.

7.7. ¿Quiénes evalúan?

Como ya se señalara en el capítulo V de este texto, los agentes que participan de la evaluación se han diversificado y, ello ha significado mayor participación en el proceso de evaluación y también el desarrollo de una mayor autonomía y autoconciencia de lo que los sujetos saben y lo que les falta por saber, en una disposición dialógica. En consecuencia, la planificación de la evaluación educacional debe considerar la acción de agentes como el o la profesor/a, el alumno o la alumna y los /las

compañeros /as en las respectivas situaciones que a continuación se describen. Ello favorecerá el desarrollo de aprendizajes significativos y relevantes en los estudiantes; con esta práctica, que aún no se ha instalado del todo en los establecimientos educacionales, se plantea un desafío para los profesores y profesoras incorporarla en la planificación.

Autoevaluación:

La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una acción específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo, etc.

Al tratar la autoevaluación en el terreno profesional, hay que considerar la conveniencia, primeramente, de introducir su práctica de modo habitual entre los alumnos y alumnas. Con diferentes grados de complejidad, según las edades a las que nos refiramos, al alumnado es perfectamente capaz de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que le produce. Simplemente hay que darle pautas para que lo haga con seriedad y con corrección – no arbitrariamente ni por juego -, y que sepa la influencia que su juicio va a tener en la valoración global que se realice posteriormente sobre su actuación y progresos. Al comenzar el desarrollo de una unidad didáctica, se facilitará a los alumnos la información detallada acerca de los aspectos que deben autoevaluar, para que puedan autoobservarse y examinar su trabajo continuo y, así, llegar a conclusiones rigurosas al final del proceso. Esta orientación del docente es importante – imprescindible – también para evitar la excesiva influencia de la subjetividad en la propia evaluación, mucho más frecuente cuanto más inmadura es la persona que la realiza. La época de estudiante se caracteriza por ser esencialmente evolutiva y cambiante, con gran predominio de la subjetividad, dada las características de inmadurez a que aludimos. Así, los alumnos con una autoestima baja, un temperamento depresivo, de tendencia pesimista o un medio familiar poco estimable, infravalorarán sus trabajos, mientras que los optimistas, con alta autoestima o un medio familiar y social que los ayude, valorarán en exceso de todo lo que realicen.

Estas tendencias hay que encauzarlas y, precisamente, en este proceso de ajuste y equilibrio consiste ese "aprender a valorar" que se pretende en la educación.

En segundo lugar, muchos de los objetivos educativos de la educación obligatoria implican que el alumno sea capaz de "valorar" en términos genéricos, que luego se aplica a diferentes cuestiones, según las áreas curriculares donde se orienten: el patrimonio artístico y cultural, la riqueza lingüística, las solidarias o no discriminatorias, etc. Para aprender a valorar, el único camino existente es practicar valoraciones en distintas circunstancias y en relación con diferentes ámbitos. Una forma de evaluación es la autoevaluación del propio trabajo y la propia actividad. Por eso, en este caso la autoevaluación se convierte en un procedimiento metodológico para alcanzar uno de los objetivos educativos previstos: el de que el alumno sea capaz de valorar.

Coevaluación:

La Coevaluación consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios. En este caso, tras la practica de una serie de actividades o al finalizar una unidad didáctica, alumnos y profesor o profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulte interesante destacar. Tras un trabajo en equipo, cada uno valora lo que le ha parecido más interesante de los otros, por ejemplo. En un coloquio, se valora conjuntamente el interés de las actividades, el contenido de los trabajos, los objetivos alcanzados, la suficiencia de los recursos, actuaciones especialmente destacadas de algunos alumnos, etc. Es posible, igualmente, pasar un cuestionario – anónimo – a los alumnos, para que opinen con absoluta independencia sobre lo realizado, y contrastar así con lo percibido por el profesor o profesora.

Son diferentes los caminos mediante lo cuales llevar a cabo la Coevaluación, pero es importante tener en cuenta que, si no hay costumbre en el grupo de realizar prácticas de este tipo, debe comenzar por valorar exclusivamente lo positivo. Las deficiencias o dificultades surgidas las valorará el profesor. No se debe olvidar que los alumnos tiene la misma visión o percepción de "para qué se evalúa" que muchos profesores y que la sociedad en general, y que habitualmente esta valoración se realiza para

resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar, para "suspender". Y eso es lo que hacen ellos en cuanto tiene oportunidad: decir lo que han hecho mal otros, con lo cual los efectos de la Coevaluación pueden convertirse en la disgregación del grupo y el rechazo de todos contra todos. Hay experiencias muy negativas de esta práctica y, por ello, hay que tomar todas las precauciones necesarias. ¿Es interesante?. Sin duda alguna. Pero se dan dos situaciones claras, con frases intermedias entre una y otra:

a.- Si el grupo de alumnos viene realizándola habitualmente, deberá poseer una visión positiva de la evaluación: evaluar constituirá una frase del proceso educativo que para mejorar poco a poco el propio aprendizaje y todo cuanto ocurre en le aula, por lo cual es favorable y beneficioso para el grupo.

b.- Si el grupo de alumnos nunca la ha realizado, habrá que comenzar por explicar cuál es la finalidad de la evaluación y, más en concreto, de la Coevaluación. Y no sólo hay que explicarlo: hay que demostrarlo con la práctica habitual del profesor en el aula. Ahí es donde el grupo se convencerá de la virtualidades de la evaluación: de nada sirve que el profesor "diga" que los fines de la evaluación se centra en la mejora de todos, si luego examina y la evaluación sólo sirve para aprobar o suspender. El conjunto de prácticas evaluadoras debe responder a u mismo planteamiento, coherente con la teoría que se intercambie con los alumnos. En caso contrario, es mejor no introducir nuevas prácticas que pueden redundar negativamente en el proceso educativo. En esta segunda situación que planteamos es donde resulta preferible comenzar evaluando aspectos positivos del trabajo, de manera que no se dé pie a que surja alguna actitud negativa que deteriore la práctica comenzada.

Ésta consiste en una evaluación mutua, conjunta de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios. En este caso, tras la práctica de una serie de actividades o al finalizar una tarea alumnos y profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulte interesante destacar.

Heteroevaluación:

La Heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, u actitud, su rendimiento, etc. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos y a cuyo proceso se dirigen principalmente las páginas de este apunte.

Es un proceso importante dentro de la enseñanza, rico por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas, más aún cuando éstas se encuentren en momentos evolutivos delicados en los que un juicio equívoco, "injusto", poco sopesado..., puede crear actitudes de rechazo (hacia el estudio, hacia la sociedad) en ese niño, adolescente o joven que se educa.

Aparte de evaluación que el profesor realice, es muy conveniente que los estudiantes aprendan a valorar sus conocimientos y actitudes, aunque el profesor les diga los resultados que van obteniendo de modo continuo, es más provechoso que sean ellos por si mismos conscientes de sus éxitos y fracasos. Por otra parte, han de aprender a autoevaluarse porque nadie sino ellos realizaran esta operación cuando salgan de la escuela.

En la medida en que los alumnos no conozcan los resultados por sí mismo, ocurrirá qué:

- Se repetirán los errores con más frecuencia o posibilidad, hasta llegar a consolidarse.
- Les costará trabajo mejorar.

Pruebas objetivas por unidad con respuestas para que, una vez realizadas, las corregirá el propio alumno y, casos de autodemostrarse su suficiencia, comunicarle al profesor su disposición de examinarse de dicha unidad. Igualmente es muy útil que las actividades las corrija el propio estudiante, y no sólo el profesor, debiéndosele proporcionar en consecuencia las pautas de corrección: también esto debe preverse en la programación.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES.

1. ¿De qué modo consideras que la evaluación puede tornarse en un proceso amigable para los sujetos de la evaluación y que no les afecte la autoestima?. Redacta un decálogo de la evaluación.

2. A partir de una Unidad de Aprendizaje que tú tengas diseñada proyecta una evaluación de ella, respondiendo las preguntas que se formulan en el texto.

3. Discútela con tus compañeros/ras, de manera que recibas aportes para mejorarla.

4. ¿Qué actividades de la unidad de aprendizaje elaborada por ti serían conveniente incorporar la autoevaluación, la coevaluación y heteroevaluación, respectivamente?. Señala tres como mínimo.

CAPITULO VIII

PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

OBJETIVOS DE ESTE CAPITULO

- Conocer diversos procedimientos e instrumentos de evaluación, tanto de tipo estandarizado como comprensivo.
- Identificar las tareas previas que conlleva la elaboración de instrumentos de evaluación.
- Analizar críticamente los sistemas de evaluación y relacionarlos con la participación de los sujetos en ellos.
- Analizar las ventajas y desventajas que ofrecen determinados ítemes e instrumentos de evaluación.
- Comprender la importancia que tiene el planificar los procedimientos y la elaboración de los instrumentos de evaluación

8.1. Elaboración de procedimientos evaluativos.

Frente a la tradicional improvisación en la elaboración de los instrumentos de evaluación del rendimiento (hoy de los aprendizajes), los nuevos procedimientos evaluativos exigen un riguroso diseño y elaboración que permita dar validez y fiabilidad a los resultados.

La elaboración de un procedimiento evaluativo significa cumplir con las siguientes etapas y acciones:

* **Planificación.**

- Determinar el propósito de la evaluación (diagnóstico, formativo, sumativo).
- Determinar objetivos por evaluar.
- Determinar tipo de procedimiento evaluativo.
- Especificar tipo de preguntas o situaciones de evaluación.
- Especificar el número de situaciones de evaluación por objetivo.
- Clarificar los criterios de aceptación de logro de el/los objetivo (s).

* **Construcción.**

- Seleccionar material para la obtención de las situaciones de evaluación.
- Elaborar situaciones de evaluación.
- Elaborar instrucciones para responder
- Elaborar formato de respuesta.
- Organizar las preguntas de acuerdo a algún criterio-tipo.
- Elaborar pauta de corrección.

* **Administración.**

- Mantener las condiciones ambientales
- Mantener las condiciones de trabajo.
- Cumplir con las instrucciones para responder.
- Cumplir los tiempos asignados.
- Aclarar posibles dudas.

* **Análisis.**

- Corregir de acuerdo a una pauta de revisión.
- Tabular resultados por pregunta y por objetivo.
- Determinar índices o indicadores de aceptación de logro.
- Interpretar los resultados en términos de logro.

* **Certificación**

- Asignar puntuaciones por objetivo logrado.
- Expresar resultados finales por logro de objetivos.
- Convertir los resultados de logro a calificaciones.

8.2. Los instrumentos de la evaluación.

En cuanto a los instrumentos o procedimientos de evaluación, éstos hacen referencia a la utilización de determinadas criterios e indicadores que permiten reconocer y registrar los tipos y grados de aprendizaje.

Los instrumentos que suelen utilizarse para evaluar el proceso de aprendizaje son bastantes conocidos; lo que no siempre se suele hacer bien es utilizarlos en función de los aprendizajes que se evalúan. Para cada caso concreto, hay que escoger el instrumento más adecuado para realizar el control de conocimientos.

A este respecto, parece oportuno introducir el esquema de procedimientos publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España (1988). Al utilizarlos, hay que recordar que la evaluación está estrechamente relacionada con la concepción que se tiene de la educación.

Procedimientos e instrumentos de evaluación	Conceptos	Procedimientos	Actitudes
Observación sistemática:			
Escalas de observación	△	□	□
Listas de control	△	△	□
Registro anecdótico	△	△	□
Diarios de clase	□	□	□
Análisis de las producciones de los alumnos:			
Monografías	□	□	△
Resúmenes	□	□	△
Trabajo de aplicación y síntesis	□	□	△
Cuadernos de clase	□	□	□
Cuadernos de campo	△	□	△
Resolución de ejercicios y problemas	△	□	□
Textos escritos	□	△	△
Producciones orales	□	□	△
Producciones plásticas o musicales	△	□	△
Producciones motrices	△	□	□
Investigaciones	□	□	□
Juegos de simulación y dramáticos	△	□	□
Intercambios orales con los alumnos:			
Diálogo	□	□	△
Entrevista	□	△	□
Asamblea	△	□	□
Puestas en común	□	□	△
Pruebas específicas:			
Objetivas	□	△	△
Abiertas	□	△	△
Interpretación de datos	□	□	△
Exposición de un tema	□	□	△
Resolución de ejercicios y problemas	□	□	□
Pruebas de capacidad motriz	△	□	□
Cuestionarios	□	□	△
Grabaciones en magnetófono o vídeo y análisis posterior	△	□	□
Observador externo	△	□	□

El signo □ indica que es muy adecuado para este tipo de contenidos. El signo △ expresa que permite también evaluar dichos contenidos.

8.3. El Sistema o Escala de Calificaciones.

En un sistema de calificaciones, las definiciones deben ser lo más precisas posibles acerca del significado de las notas. Y lo que ha sido definido debe ser comprendido y compartido por todos los docentes.

Si bien expresamos nuestra preferencia por la escala numérica de 0 a 7, ésta también tiene sus limitaciones; señalamos dos: la primera es la dificultad de ser justo con el alumno, al situarlo (con una nota) dentro de una escala (esto es casi inevitable). La otra dificultad es la distorsión que se produce acerca de la relación que se establece entre la nota y lo que se sabe.

Otro aspecto del sistema de calificaciones es el de establecer cuál es la nota que va a utilizarse para la promoción de los alumnos/ as, ya sea para el paso de un nivel o ciclo a otro o para la gradua-

ción. Esto supone establecer previamente el tipo y nivel de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas que deben adquirir los alumnos al finalizar ese tramo educativo. Las orientaciones y decisiones sobre el nivel de exigencias se establecen en la misma elaboración del proyecto curricular.

A modo de síntesis de toda la problemática sobre las decisiones relativas a la evaluación, se transcribe un cuadro, muy útil e ilustrativo del tema.

	Evaluación Inicial	**Evaluación Formativa**	**Evaluación Sumativa**
¿ Qué evaluar?	Los esquemas de conocimientos pertinentes para el nuevo material o situación de aprendizaje.	Los progresos dificultades, bloqueos, etc., que activan el proceso de aprendizaje.	Los tiempos y grados de aprendizaje que estipulan los objetivos (terminales, de nivel o didácticos) a propósito de los contenidos seleccionados.
¿Cuándo evaluar?	Al comienzo de una nueva fase de aprendizaje.	Durante el proceso de aprendizaje.	Al término de una fase de aprendizaje.
¿Cómo evaluar?	Consulta e interpretación de la historia escolar del alumno. Registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos ante preguntas y situaciones relativas al nuevo material de aprendizaje.	Observación sistemática y pautada del proceso de aprendizaje. Registro de las observaciones en hojas de seguimiento. Interpretación de las observaciones.	Observación, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos.

Es una forma poco corriente de evaluar, considerando que la práctica evaluativa es casi siempre evaluación que privilegia más bien lo cuantitativo que lo cualitativo. Desde esta perspectiva se busca valorar el aprendizaje de los alumnos de acuerdo a sus experiencias y comprensiones.

La utilidad y ventaja de esta modalidad se apoya en el supuesto de que la observación y el registro sistemático de cada etapa, aporta información valiosa en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando las preguntas claves que orientan la evaluación de dicho proceso.

Cabe destacar, que esta perspectiva comprensiva de la evaluación pone al sistema de evaluación en un nuevo desafío y requiere de la atención concentrada en el proceso, de manera que el docente o la docente puedan realizar interpretaciones adecuadas acerca de las respuestas y comportamientos de los alumnos y alumnas.

8.4. Tipos de Pruebas.*

A continuación se analizarán dos categorías de ítemes que son frecuentemente utilizados en las pruebas que elaboran los docentes. Ellos son los itemes de Desarrollo o de Respuesta Abierta.

** Esta parte está basada en el Texto: Planificación y Medición de los Aprendizajes (1992), de la Serie de Cuadernos de la Educación del CPEIP, que tiene como editores a Rafael Herra Ruiz, Nerina Bruzzone y a Mª Angélica Salinas.*

- **Pruebas de Respuesta de Desarrollo o Ensayo**

  a. De respuesta breve.

  * Pregunta simple
  * De identificación
  * De asociación
  * De completación

Para que se pueda clasificar como ítem de respuesta breve una pregunta o enunciado, requiere que deba contestarse con una palabra, una fecha, un número, una frase corta, una lista compuesta de varias palabras (Thorndike R. Y Hagen E, 1971)

Buenos ítemes de respuesta breve son aquellos que, según (Herrera y otros, 1992):

* Precisan exactamente lo que se desea medir,
* Exigen que la respuesta sea inequívoca,
* Establecen extensión de la respuesta deseada, con lo que se hace referencia, no al espacio para la respuesta, sino al número de aspectos o factores que deban incluirse en ella,
* En el caso que se utilicen esquemas (mapas, gráficos, fotos, entre otros), su impresión debe ser absolutamente nítida.

Pregunta simple:

Se caracteriza por ser una simple interrogante que requiere de una brevísima respuesta. Ej. ¿Nombre del padre de la patria?.

Pregunta de identificación:

Corresponden a aquellos ítemes en que se solicita al alumno que, de un esquema o párrafo seleccionado, identifique determinados elementos. Ej. Nombra los personajes de la historia relatada.

Pregunta de asociación:

Son aquellos ítemes que exigen que el alumno o la alumna asocie con cada elemento de una lista dada, uno o más aspectos, que se le solicita. Este puede ser un nombre, magnitud, ubicación geográfica, etc.

Pregunta de completación:

Son ítemes que exigen que el alumno recuerde a una o más palabras omitidas en una afirmación, para lo cual se requiere que él o ella evoque, por lo menos, una parte de la idea contenida en la frase.

b. De respuesta extensa.

* De comparación
* De decisión de causas- efectos
* De explicación
* De resumen
* De ejemplificación
* De resolución de problemas

Son ítemes que se caracterizan porque exigen que el alumno elabore sus respuestas. Se contestan a través de varias frases u oraciones las que pueden, incluso, llegar a constituir un pequeño ensayo.

A través de ellos se pueden evaluar objetivos que digan relación con capacidad de definir conceptos, explicar procedimientos, sacar conclusiones, desarrollar demostraciones, resolver problemas en donde interesa el proceso.

Este tipo de ítem permite al alumno, seleccionar y organizar sus conocimientos, expresar opiniones y actitudes y mostrar originalidad e iniciativa.

Un buen ítem, señalan Herrera y otros (1997), es aquel que está expresado en forma clara y precisa, de tal manera que sea comprensible para los alumnos y alumnas. En él se debe especificar exactamente la tarea que debe realizar el sujeto, señalándose su extensión y los aspectos que deben ser considerados en la respuesta, los cuales pueden ser abordados en forma libre por el alumno o la alumna.

Según la modalidad de la respuesta que se espera por parte del alumno, esta forma de pregunta se puede clasificar en alguno de los siguientes tipos:

De comparación:

Ej. Compare la primera y segunda Guerras Mundiales, desde los siguientes puntos de vista: a) épocas en que se desarrollaron , b) causas inmediatas que las desencadenaron, c) países involucrados**.**

De decisión:

Ej. Se desea separar cristales de sulfato de cobre que están incluidos en una mezcla que contiene agua. ¿Cuál de los siguientes métodos sería el mejor para lograr el propósito: decantación, filtración o destilación?. Señale dos razones que justifiquen su decisión.

De causa, efectos o relaciones:

Ej. Describa los efectos que produce en los seres humanos, una sobreingestión de vitamina K.

De explicación:

Ej. Explique el principio de conservación de la materia.

De resumen.

Ej. En no más de 50 palabras, elabore un resumen de las características de hoya hidrográfica del Bío-Bío.

De resolución de problemas:

Ej. Plantee una solución al problema de la contaminación y justifíquela.

A continuación presentamos un **cuadro síntesis** con las características de la Prueba de Ensayo:

DENOMINACIÓN	Prueba de ensayo, de composición, de desarrollo, de redacción, de completación, etc.
CONCEPTO	Son pruebas donde los alumnos(as) deben proporcionar su respuesta, generalmente por escrito, en más o menos extensa.
CLASIFICACIÓN	De respuesta libre, extensa o poco restringida. De respuesta breve o restringida.

Respuesta Extensa	Respuesta Restringida
Características. - El alumno organiza su respuesta. - Utiliza sus propias palabras, estilo y caligrafía. - Las respuestas poseen diversas posibilidades. **Ventajas.** - Permite evaluar objetivos complejos. - El alumno puede organizar libremente su respuesta. - Permite mostrar la originalidad y creatividad del alumno. - Evita el factor azar. - Fácil de construir. **Limitaciones.** - Subjetividad en la corrección. - Ambigüedad en la formulación de la pregunta. - La corrección requiere mucho tiempo. - Facilita la verbosidad. - Dificulta validez y confiabilidad.	**Características.** - No la puede organizar por ser muy breve. - Poca posibilidad de demostrarlo, especialmente el estilo. - Es bastante alto el número. - Puede corregirse objetivamente. **Ventajas.** - Posibilita la medición de objetivos definidos y específicos. - Se evita la exagerada verbosidad. - Evita el factor azar. - Permite amplio muestreo de la materia. **Limitaciones.** - Mucho detalle en la elaboración de las preguntas. - Fácil caer en la memorización y repetición de información.
Sugerencias para la elaboración. - Planificar al prueba. - Elaborar cada ítem de acuerdo a la planificación. - Decidir el tipo de prueba que se va a elaborar (respuesta restringida, amplia o mixta). - Redactar la pregunta de manera que permita evaluar los objetivos complejos. - Especificar la naturaleza exacta de la tarea. - Tratar de componer una situación novedosa. - Elaborar la respuesta modelo esperada. - Determinar instrucciones. - Armar la prueba. - Probar la prueba (validar).	**Sugerencias para la corrección.** - No considerar a quién pertenece la prueba. - Efectuar anotaciones de correcciones y observaciones en cada prueba. - Elaborar un resumen de los principales errores y omisiones en cada prueba. - Señalar que los alumnos obtuvieron las mejores respuestas a cada pregunta. - Calificar, formando grupos de calidad (procedimiento global). - Corrección en equipos de jueces.

■ Prueba de Respuesta Estructurada o Fija

Estos ítemes constan de una fase , enunciado o problema y de dos o más respuestas posibles, entre las cuales el alumno o la alumna debe seleccionar la correcta: Puede ser:

* De respuesta alterna
* De múltiple opción
* De pareamiento
* De jerarquización
* De ejercicios interpretativos

Itemes de respuesta alterna:

Estas preguntas se componen de una aseveración y dos opciones de respuesta que pueden ser verdadero-falso; correcto-incorrecto; sí –no; opinión-hecho, entre otros.

La respuesta a cada aseveración debe ser inequívocamente una de las dos categorías sugeridas. Para ello, debe evitarse la inclusión de términos tales como: tal vez, quizás, a lo mejor, puesto que los enunciados que contienen tales términos, generalmente son verdaderos. Por otro lado, la utilización de términos como: siempre, nunca, todos, lleva a generalizaciones que no siempre son totalmente verdaderas. Esto permite que alumnos y alumnas que no tienen dominio del aprendizaje que se quiere detectar, contesten correctamente al marcar el enunciado falso.

La afirmación debe contener una sola idea, puesto que de no ser así, se corre el riesgo que parte del enunciado sea verdadero y la otra parte falsa.

Una variante de este ítem, que tiende a disminuir el

efecto aleatorio, es aquel en que pide al estudiante que, junto con marcar la opción de respuesta, subraya el término que hace falsa la aseveración, o bien, que además de ellos, escriba la palabra que transforma el enunciado en verdadero.

Ejemplo:

1. ——— Los viajes espaciales constituyen un avance científico.
Poque:.....

Itemes de Múltiple Opción:

Se caracterizan por estar constituidos por un enunciado o base , sea en forma afirmativa o interrogativa y un conjunto de opciones de respuesta, entre las cuales se encuentra una que responde correctamente o mejor el enunciado, según el caso. Las demás opciones se denominan distractores.

Para construir buenos ítemes de múltiple opción, se recomienda que:

1. la base contenga una sola idea, expresada en la forma más completa y clara posible,

2. cada una de las opciones o alternativas de respuesta, sea lo suficientemente atractiva para aquellos alumnos un dominio exacto de lo que está midiendo el ítem,

3. no aparezcan palabras repetidas en todas las opciones; en tal caso, debe tratarse que dichos términos pasen a constituir la base del ítem,

4. la longitud de las opciones sea semejante, fin de no dar pistas a los alumnos,

5. en aquellas situaciones que exigen un enunciado negativo, se deben subrayar el término "NO". Este tipo, en general, debe evitarse, ya que tiende a confundir a los estudiantes.

6. que haya relación gramatical entre las diferentes opciones y la bases del ítem.

Ej. En el siguiente objetivo:

"Sin material de consulta, el alumno o la alumna, será capaz de explicar el uso del punto aparte sin cometer errores "

El (los) término (s) que expresa (n) la habilidad es (son):

a) Uso del punto
b) Sin errores
c) Explicar
d) Sin consultar
e) Será capaz de
Clave: c

Itemes de Pareamientos o de Términos Pareados:

Están constituidos por dos conjuntos de elementos, frases o símbolos relacionados. Uno de ellos se denomina premisa y el otro respuesta.

Los elementos se organizan en dos columnas paralelas. En cada columna los componentes deben ser homogéneos, es decir, referirse a un mismo aspecto. Ej. Pueden ser autores, sólo fechas, sólo hechos, causas, efectos, etc.

Se recomienda que, dentro de cada conjunto , los elementos sean ordenados según criterio, tal como orden alfabético, sucesión cronológica, entre otros.

Para este item también es recomendable:

1. que el número de premisas esté entre 5 y 12.
2. que cada respuesta pueda ser usada una sólo vez
3. que el número de respuestas exceda en 3 o 4 al número de premisas.
4. que indique cada respuesta propuesta, ante cediendo a cada premisa, un espacio marcado para que el alumno, señale allí su respuesta,

5. que dé instrucciones claras sobre lo que se debe hacer para contestar el item.

Ej: Instrucciones: Cada respuesta puede usarse una o ninguna vez.(1 pto. c/u)

COLUMNA A (descripción)	COLUMNA B (tipo)
-------a. El examinado selecciona su respuesta de entre tres o más opciones. -------b. El examinado debe juzgar si una proposición es correcta o incorrecta --------c. El examinado proporciona una o dos palabras para formar la oración correcta -------d. El examinado organiza y da en sus propios términos la respuesta.	1. Respuesta alterna. 2. Pareamiento 3. Respuesta simple. 4. Respuesta extensa- 5. Completación 6. Múltiple opción.
	claves:a – 6 **b – 1** **c – 5** **d – 4**

Itemes de jerarquización o de Ordenamiento:

Se caracterizan porque contienen una serie de elementos de información colocados fuera de orden. Se solicita que cada alumno o alumna los ordene según un criterio que le es expresado. Para ello debe colocar, junto a cada elemento, un número de orden o bien anotar nuevamente la serie de elementos ordenados de acuerdo al criterio establecido

La recomendación más importante se refiere a que debe ser sólo uno el ordenamiento que se genere al aplicar el criterio señalado.

Ejemplo:

En el listado que se entrega a continuación, aparecen los nombres de varios presidentes que ha tenido Chile. Su tarea consiste en ordenarlos de acuerdo a la secuencia cronológica en que ellos gobernaron. Coloque número 1 al nombre del presidente que gobernó primero, 2 al que sigue y así sucesivamente. Ubique el número en el espacio entre los paréntesis que antecede a cada nombre.

( ) Arturo Alessandri P.
( ) Gabriel González V.
( ) Pedro Aguirre C.
( ) Jorge Alessandri P.
( ) Juan Antonio Ríos.
( ) Eduardo Frei M.

Claves: 1
4
2
5
3
6

Itemes de Ejercicios Interpretativos.

A.G. Wesman caracteriza los ejercicios interpretativos, como aquellos itemes que contienen un material introductorio, seguido de una serie de preguntas referidas a variadas interpretaciones de dicho material. El material introductorio puede corresponder a parte de un escrito de texto, a una ilustración, mapa, caso social, legal, etc. acerca del cual se pueden plantear preguntas referidas a inferencias críticas, generalizaciones, conclusiones.

Ejemplo de ejercicio interpretativo:

Votos obtenidos por partidos políticos en las elecciones presidenciales de Estados Unidos**.**

	PARTIDO		
AÑO	REPUBLICANO	DEMOCRÁTICO	PROGRESISTA
1904	336	140	0
1908	321	162	0
1912	8	435	88
1916	254	277	0
1920	404	127	0
1924	382	136	13
1928	444	87	0
1932	59	472	0
1936	8	523	0
1940	82	449	0
1944	99	432	0

1. ¿Qué partido colaboró en la presidencia durante 1944?
   a) Republicano
   b) Democrático
   c) Progresista
   d) La tabla no lo dice.

2. ¿En qué año fue más decisiva la victoria Republicana?

   a) 1904 c) 1928
   b) 1924 d) 1936.

3. ¿Entre cuáles de los períodos consecutivos, fue mayor el incremento en el número de votos electorales de Demócratas?

   a) 1908 y 1912 c) 1928 y 1932
   b) 1912 y 1916 d) 1932 y 1936

Claves: 1 : b
2 : c
3 : c

A continuación presentamos un **cuadro síntesis** con las características de la Prueba de Estructurada:

DENOMINACIÓN	Objetivos, totalmente estructurados, de selección única, etc.
CONCEPTO	Pruebas en que el alumno debe seleccionar por escrito la respuesta correcta, entre varias que se suministran.
CARACTERISTICAS	- Se desarrolla en una situación completamente estructurada. - El alumno elige su respuesta, de entre un número limitado de opciones, proporcionadas por el que elabora la prueba. - Contiene una gran cantidad de ítems o preguntas. - Existe previamente la clave para cada respuesta.

Ventajas - Permiten muestreo amplio de la materia de estudio. - Permiten una corrección fácil, rápida y objetiva. - Se prestan para análisis acabado de los resultados de la prueba (en cuanto prueba, por objetivo, ítem y alumno), pudiendo utilizarse medios computacionales, los cuales facilitan en gran manera la tarea. Pueden tener una vida útil medianamente larga, siempre que se utilicen hojas de respuestas, exista un adecuado almacenamiento de las pruebas, o se elabore un banco de ítems.	**Limitaciones** - Costo de elaboración y reproducción. - Mucho tiempo para prepararlas. **Críticas:** - Evalúan objetivos simples (memorización). - Perjudican la redacción, ortografía y caligrafía. Impiden la creatividad.
Tipos de itemes utilizados en estas pruebas:	
a) Verdadero - Falso:	Consiste en una afirmación o negación, sobre la que hay que opinar en forma dicotómica (V – F).
Ventajas: Se puede utilizar en pruebas de tipo formativo	**Limitaciones:** - Adivinación por azar (50%) - Gran predominio de preguntas de bajo nivel taxonómico. - Gran dificultad para elaborar buenos ítems de este tipo.
b) Términos Pareados:	Consiste en relacionar una serie de hechos, acontecimientos, definiciones, etc. Que pueden asociarse entre sí.
Ventajas: - Utilidad para asociar, relacionar, ordenar, etc. Uso frecuente en C. Sociales, Literatura, C. Naturales, etc.	**Limitaciones:** - Predominio de preguntas de bajo nivel taxónomico. - Dificultad en obtener material homogéneo. - Problemas para la valoración objetiva.
c) Selección Múltiple (única)	Consiste en seleccionar por escrito la respuesta correcta, de entre varias que se han suministrado.
Estructura	- Base de ítem (pregunta o afirmación incompleta) - Alternativas (distractores y clave) - Número de alternativas - Número de ítems - Diversidad de ítems.

Sugerencias para elaborar Pruebas de Respuesta Fija:

a) Planificar la Prueba	(Validez de contenido)
b) Base de ítem:	- Reducirla a lo mínimo necesario, siempre que no afecte a la claridad y precisión. - Evitar preguntas negativas (especialmente si dificultan la com prensión). - Mantener concordancia de la base con las alternativas (gramati-cal, de contexto, etc.)
c) Alternativas:	- Debe haber una sola correcta o más correcta. - Elaborar distractores que sean aceptables. - Evitar palabras que se repiten en todas las alternativas. - Evitar alternativas absolutas (todos, ninguno, siempre, etc.) - Evitar "pistas", es decir dar ayudas extra al que no sabe, para que acierte (longitud de la clave, concordancia, posición de la clave, etc.)
d) Montaje de la prueba:	- Elaborar las instrucciones. - Ordenar los ítems (objetivo, grado de facilidad, etc.) - Preparar hoja de respuesta y plantilla de corrección.
e) Probar la prueba	- Con algunos grupos de control.

8.5. La Tabla de Especificaciones

Se presenta un ejemplo de Tabla de Especificaciones, puesto que consideramos que aún le es útil al profesor o profesora, dado que le permite tener una planificación de la evaluación en forma sintetizada y, más aún, le aporta un grado importante de rigurosidad al proceso de elaboración de pruebas.

Objetivo General: Comprender las causas que motivaron la expedición de Diego de Almagro.

Objetivos Específicos	Tipo de Ítem	N° de Ítem	Puntaje	PREMA
1.- Reconocer las causas políticas que motivaron la expedición de Diego de Almagro	V o F	10	1 c/u = 10	06 de 10
2.- Reconocer las causas sociales que motivaron la expedición de Diego de Almagro	Términos Pareados	05	2 c/u = 15	06 de 10
3.- Reconocer las causas económi-cas que motivaron la expedición de Diego de Almagro	Alternativas	05	3 c/u = 15	09 de 15
4.- Comprender las causas religio-sas que motivaron la expedición de Diego de Almagro.	Desarrollo	01	6 = 06	04 de 06
			Total = 41	Total = 25

8.6. Realización de Tareas:

Otra forma de evaluar, es a través de las tareas, procedimientos muy recurrentes por los y las docentes, pero que no siempre se planifica con el rigor que se necesita:

A este respecto se estima que se debe considerar:

a. El propósito de la tarea, es decir, formular el objetivo de aprendizaje o aprendizaje esperado.

b. Clasificar la tarea si esta es de: realización-ejecución (ejemplo construir una maqueta), si es de investigación (bibliográfica, de observación), si es de creación o de representación, entre otras.

c. Determinar las actividades que deberán desarrollar la estudiante o el estudiante para dar cuenta de la tarea (en el aula o fuera de ella)

d. Establecer el tiempo estimado que tomará desarrollar esta tarea para cada alumno o alumna o para el grupo de trabajo.

e. Señalar claramente las fuentes de información a las cuales pueden acudir los y las alumnos/as (bibliografía, direcciones internet, base de datos,)

f. Indicar los recursos o materiales que se emplearán en la realización de la tarea.

g. Señalar con anticipación los criterios de evaluación.

El siguiente cuadro constituye una **síntesis de los tipos de tareas** o pruebas y los propósitos que pueden desarrollar; las que permiten mostrar a los y las alumnos/as más bien habilidades y destrezas, que exclusivamente aspectos meramente cognitivos.

DENOMINACIÓN	Pruebas de ejecución, de desempeño, de comportamiento, de habilidades, de adecuación, etc.
CONCEPTO	Son pruebas, que evalúan el comportamiento, desempeño y destrezas del alumno, utilizando como fuente de información, la observación directa.
Importancia de la observación en estas pruebas:	
a) Pasos de la observación.	
b) Problemas que presenta la observación:	Qué observar, cuándo y cómo. Subjetividad, oportunidad de observar, encubrimiento del rasgo observado, ambigüedad, falta de estándar de referencia uniforme, concentrarse en lo observado, etc.
c) Factores mensurables:	Proceso y producto
Procedimientos:	
a) Prueba de Objeto o de identificación:	Mide el conocimiento del objeto, o del producto. Se le pide al alumno que identifique la naturaleza, las funciones, los componentes del producto. Propiamente no es prueba de realización de tarea.

b) Prueba comportamiento verbalizado:	Mide la descripción que hace le alumno de la acción. Por tanto tampoco es propiamente una prueba de realización de tareas.
c) Prueba de realización real de la tarea: Problemas posibles:	Se le pide al alumno y alumna que realice una tarea que corresponde naturalmente al objetivo que se va a evaluar. costos en tiempo y material, riesgo, etc.
d) Situación simulada:	Se evalúa la actuación del alumno y alumna en condiciones que se aproximan a las reales, pero que no crean los problemas señalados.
e) Muestra de tarea: Problema:	Se evalúa la actuación en una parte del trabajo total y se infiere sobre el resultado en éste. Determinar una tarea representativa del trabajo total.

8.7. Pautas y Escalas de Observación.

■ Listas de Cotejo o de Comprobación.

Corresponden a una lista de palabras, frase u oraciones que señalan con mucha especificidad, ciertas tareas, acciones, procesos, productos de aprendizaje, conductas positivas o negativas. Frente a cada palabra, frase u oración, se incluyen dos columnas, en las cuales el observador u observadora anotará si lo que allí se plantea, está o no presente en el alumno o alumna observado/a. Si un acto se realizó o no se ejecutó, o bien, si una conducta se manifestó o no se manifestó.

Estos instrumentos tienen utilidad en aquellas actividades escolares en donde el componente sicomotor o afectivo tiene representación. Así, en actividades de laboratorio, educación física, música, dibujo, trabajo grupal, etc. pueden registrarse observaciones del comportamiento de los alumnos y de las alumnas por medio de estas listas.

Para que estas listas aporten información útil, se requiere que ellas describan precisamente las acciones específicas seleccionadas Además debe especificarse el orden o secuencia en que se realice una serie de acciones o procedimientos en caso que ello sea importante.

Se debe tener en cuenta, que el conjunto de los aspectos registrado como presentes o ausentes, sólo aportan una información descriptiva y muy pocas veces corresponderá a una forma de medición en el sentido estricto de la palabra.

Dentro de los aspectos que se incluyan en la lista de comprobación, se pueden considerar algunas características deseables y del proceso o producto, y otros referidos a los errores o fallas más comunes en la ejecución de ciertas tareas o trabajos.

Ejemplo de Lista de Cotejo para la Autoevaluación de una Tarea.

Institución.....Docente.....
Subsector de Aprendizaje..... Curso:.....
Fecha:..... Puntaje Total: 6 puntos

Objetivo: Resumir los conocimientos adquiridos.

Instrucciones:
1.- Marco con una X en la casilla correspondiente.
2.- Asigno 1 punto a cada Sí.
3.-Obtengo mi calificación con el siguiente procedimiento:

$$C = \frac{\text{Número de Puntos Obtenidos}}{\text{Puntaje Ideal}} \times 7$$

INDICADORES	SI	NO
1.- Leí toda la información sobre los diversos aspectos investigados.		
2.- Reflexioné sobre lo leído		
3.- Seleccioné todas las ideas centrales de los diferentes textos		
4.- Elaboré un bosquejo sobre el tema		
5.- Sinteticé todas las ideas centrales seleccionadas		
6.- Elaboré un texto escrito		
Puntaje Obtenido..... Calificación.....		

Pasos para la elaboración de la Lista de Cotejo:

- Seleccionar los aspectos que se van a incluir
- Formular Objetivo
- Explicitar las instrucciones para utilizarla
- Colocar los pasos específicos en orden consecutivo
- Indicar tipo de escala a utilizar (sí –no; logrado-no logrado; presencia – ausencia; etc.). Asignar puntaje
- Diagramar el instrumento.

Escala de Apreciación

El proceso de evaluación por juicio se llama apreciación y juicio se define como la formación de una opinión o de una decisión. Ahora bien, cuando una opinión personal afecta a la evaluación, ésta se torna más subjetiva.

Entonces parece lógico, señalan Herrera y otros, (1992) desterrar del proceso evaluativo todo aquello que esté basado en apreciaciones; sin embargo, aun cuando esto se intente, siempre habrá ocasiones en que ellas estén presentes y sean útiles. Por lo tanto, los esfuerzos deberán

tender a hacerlas más válidas, consistentes y de resultados más persistentes.

La construcción de instrumentos como las escalas de apreciación tienden a conseguir ese propósito. Estas escalas consisten en una lista de características o rasgos acompañados de una o varias escalas con las cuales se podrá establece el grado o medida en que dicha característica o rasgo se presenta en un sujeto.

Ejemplo de Escala de Apreciación para Trabajo Grupal.

Institución..... Docente.....
Subsector de Aprendizaje..... Curso:.....
Fecha:..... Puntaje Total: 20 puntos

Objetivo: Construir carteles para ilustrar clasificación de palabras según su acento.

Instrucciones:

1).- Marco una X en la casilla correspondiente de acuerdo a la siguiente clave: 1 Deficiente; 2 Regular; 3 Bueno; 4 Muy Bueno; 5 Excelente.
2).- Obtengo mi calificación con el siguiente procedimiento:

C= N° de Puntos Obtenidos X 7 =
Número Total de los Puntos

INDICADORES	1	2	3	4	5
1.- Aporte de materiales para la confección del cartel					
2.- Participación en el diseño del cartel					
3.- Participación en la clasificación de las palabras					
4.- Cumplimientos en las responsabilidades					
5.-					
6.-					
Puntaje Obtenido..... Calificación					

Pasos para la elaboración de una Escala de Apreciación:

- Seleccionar los aspectos que se van a observar.
- Formular el objetivo
- Explicitar las instrucciones para utilizarla
- Enumerar los rasgos importantes de la conducta o comportamiento a evaluar.
- Indicar el tipo de escala a utilizar (Siempre- Frecuentemente-Ocasionalmente- Casi Nunca – Nunca).
- Asignar puntaje (5=Siempre; 4=Frecuentemente; 3=Ocasionalmente; 2=Casi Nunca; 1=Nunca)
- Diagramar el Instrumento.

Las Escalas se clasifican, además. en:

■ **Escalas Numéricas**:

(Si está totalmente de acuerdo, anote el número 1, si está más de acuerdo que en desacuerdo, anote el número 2; si está más en desacuerdo que de acuerdo; el 3; y si está en pleno desacuerdo, anote el número 4.)

1.- El interés de un alumno en la clase no depende del profesor	--------
2.- Un buen profesor es el que atiende a sus alumnos fuera de la hora de clases.	--------

* **Escalas Gráficas**:

El número de grados que se recomienda usar, está entre 3 y 7.
Para contestar, la persona debe marcar en algunos de los números de la escala.

Ej. Se entusiasma cuando está desarrollando una clase.

Nunca----------Siempre
1 2 3 4 5 6 7

■ **Escalas Conceptuales Polares-gráficas:**

A diferencia de lo anterior, en éstas se definen los conceptos extremos.

Destaca siempre los aspectos positivos en los trabajos de los alumnos

Nunca destaca los aspectos positivos en los trabajos de los alumnos

1 2 3 4

8.8. El Portafolio.

Utilización de Portafolios.

La utilización de portafolios constituye un procedimiento inherente al movimiento de evaluación auténtica. A manera de ejemplo, sus impulsores (cf.: Valencia, 1990; Hansen, 1992; Valencia, et al. 1994; Grace, 1994) explican que un diseñador gráfico, generalmente posee un portafolio o carpeta para demostrar sus competencias y desempeños de los alumnos en respuesta a situaciones reales que ocurren dentro de la sala de clases.

Los impulsores de este enfoque plantean, además, que la utilización de los portafolios tiene fuertes bases en la tradición pedagógica y, por ende, no constituyen una idea "nueva", sino un procedimiento válido y objetivo para evaluar los avances de los alumnos. Los portafolios

permiten recopilar productos de proyectos de curso, variados escritos, grabaciones y otras muestras de acciones y creaciones de los alumnos. El portafolio también permite recoger el resultado de la aplicación de diversos instrumentos como listas de cotejo, pruebas, etc., y dejar constancia de las observaciones del profesor sobre las interacciones de los alumnos y alumnas y de sus propias apreciaciones a lo largo del tiempo. El portafolio facilita la recopilación y conservación de sus anotaciones sobre la participación de los estudiantes en una entrevista de evaluación o sus comentarios sobre lo leído y sobre su desempeño en distintas actividades.

Diseño del portafolio.

El diseño y contenido de los portafolios no es algo rígido y predeterminado; estos deben ser motivo de análisis y revisión por parte del profesor y sus alumnos. Las decisiones, tanto acerca del diseño, como de la selección de sus contenidos, deben ser determinadas a partir de una clara definición de las competencias, conocimientos y actitudes que se desea evaluar y de los propósitos o intenciones que se asignen al portafolio como instrumento de recolección y conservación de evidencias. Estas decisiones son importantes, dado que tienen incidencia no sólo en la selección del contenido, sino también en los criterios para evaluarlo.

La definición de los conocimientos y actitudes a evaluar, pueden basarse en los objetivos de los programas de estudio adoptados por el equipo docente de la escuela; a su vez, los propósitos del portafolio también pueden ser definidos por el equipo docente o por el profesor de un curso, según sus propios criterios de utilización. Si tales definiciones no se especifican claramente, los portafolios corren el riesgo de ser sólo un "cajón de sastre" o un lugar para guardar evidencias sobre logros aislados.

Los propósitos del portafolio:

- Monitorear el desarrollo del estudiante
- Evaluar su logro
- Comunicar a los padres la evolución del alumno
- Lograr que los estudiantes auto monitoreen y evalúen su propio progreso y sus metas personales.
- Tomar decisiones sobre la calificación al final del año escolar.
- Decidir si entrará al curso superior.
- Evaluar los objetivos de aprendizaje propuestos en los programas de estudio.
- Representar el progreso de los estudiantes a lo largo de un determinado tiempo.
- Documentar los desempeños de los alumnos en el lenguaje oral y escrito a través de variadas evidencias: muestras de trabajos, entrevistas, libros leídos y comentarios acerca de las lecturas, observaciones directas, etc.
- Proporcionar oportunidades significativas para que los estudiantes monitoreen su propio aprendizaje y evaluación.

El diseño del portafolio puede centrarse sobre productos de los alumnos o sobre los procesos de elaboración de dichos productos. Si se adopta el primer criterio, el docente seleccionará sólo trabajos finalizados; por ejemplo, selección de versiones finales de ensayos o de trabajos artísticos. Si por el contrario, se adopta el criterio de centrarse en los procesos, el profesor utilizará los portafolios para que los alumnos monitoreen sus progresos diarios y reflexionen sobre su propio aprendizaje. En este caso cada alumno incluirá en su portafolio borradores de los trabajos realizados y todo lo que le sea representativo de la evolución de sus pensamientos, ideas, crecimiento, logros y realizaciones.

- Establecimiento de categorías: Distintos autores proponen algunas categorías referentes a los contenidos de los portafolios en lenguaje y comunicación (Cooper,1997; Valencia,1990). En general, se propone organizar estos contenidos en dos grandes categorías, como se muestra en el siguiente:

Categorías para establecer los contenidos del Portafolio

Propósitos / contenidos	Examinar individual y colaborativamente el trabajo real de los alumnos y alumnas y retroalimentarlo.	Tomar decisiones y comunicarlas a los alumnos, a sus padres y a las autoridades administrativas
Evidencias del trabajo de alumnos.	Muestras de trabajos de los alumnos, tales como cuentos, informes, cartas, etc., incluyendo borradores en distintos estados de avance. Al analizarlos y compararlos en el tiempo, se puede visualizar cómo los estudiantes construyen el significado a través de la escritura. Respuestas escritas frente a distintos tipos de escritos: resúmenes, comentarios, informes, noticias, organizadores gráficos, etc. Estas respuestas indicarían la habilidad para construir significados a través de la lectura y de la escritura.	
Resumen o síntesis de la información otorgada por los datos brutos.	"Herramientas" o fichas de trabajo para los alumnos con criterios para monitorear y evaluar la lectura o la producción de distintos textos.	- Listas de cotejo - Pautas de observación - Conjunto de resultados. - Pruebas, etc.

8.9. Registro Anecdótico.

Son informes escritos que contienen breves descripciones de los comportamientos observados en un estudiante en situaciones variadas. Estas descripciones deben referirse a hechos significativos, ya sea porque ellos son característicos en el individuo o porque se estima que son excepcionales y sorprendentes en él. Deben eludir la evaluación, interpretación y generalidades vagas.

¿Por qué llevar un registro?

Es cierto que los maestros al observar a los alumnos aprenden; pero, ¿por qué llevar un registro de las observaciones? ¿por qué no confiar en la memoria del maestro para que resuma en su mente las observaciones que hace día tras día, y por qué no permitirle que comunique su evaluación de un alumno en un relato descriptivo, o conjunto de calificaciones al final del año escolar?.

La respuesta, en parte, es que la memoria humana es falible y los seres humanos no son muy hábiles al reunir y combinar datos acerca de otra persona.

En los registros anecdóticos es importante que la observación y el recuerdo que de ella se hace se aproxime lo más posible a la realidad. Esto se puede conseguir, en parte, si las observaciones se hacen sobre la conducta exterior de los alumnos-hecho específico relativos a lo que

hacen o dicen- y no de las impresiones o interpretaciones, siempre subjetivas, del observador en el momento que realiza la observación.

Cada incidente debe describirse en el registro anecdótico con precisión, pero brevemente, según lo que realmente ha sucedido.

Por ejemplo, las siguientes observaciones:

-"Juan actúa irresponsablemente", o bien "Eduardo tiene mala conducta", no son los suficientemente explícitas y sería más útil una descripción del siguiente tipo:

"Le pregunté a Juan por qué no había traído los ejercicios y él me respondió: olvidé traer el cuaderno; pero hice casi todos los ejercicios", o "Eduardo insultó a su compañero después de que éste le botó el cuaderno".

También resulta importante recordar, las condiciones reales en que se dieron las conductas, puesto que algunos actos concretos adquieren diferentes significados según las condiciones en que ocurren. Una vez más vemos que es necesario utilizar el máximo de información disponible y relevante.

Elaboración y uso de los registros anecdóticos.

Las sugerencias más comúnmente aceptadas para la realización de los registros anecdóticos, son las siguientes:

- Dirigir la atención a la conducta y a la situación en que se encuentra el sujeto.
- No hacer descripciones que estén influidas por interpre taciones.
- Señalar cómo el sujeto realiza las acciones o el hecho.
- Dar el "cómo" hace cualquier cosa toda persona que se relacione con el sujeto observado.
- Registrar en el orden que aparecen todas las fases principales de cada acción del sujeto.
- Siempre que sea posible, formular descripciones de la conducta en forma positiva.
- Describir con algún detalle la escena tal cual es al comienzo de cada periodo de observación.
- Si se estima necesario, indicar en forma separada la interpretación que el observador le da al comportamiento registrado.

Al seguir las normas indicadas el profesor se dará cuenta que no es muy fácil hacer buenos registros, pero la práctica facilitará el desarrollo de los mismos.

Por el tiempo que toma el desarrollo de los registros anecdóticos, es evidente que el profesor podrá de referencia usar este procedimiento en aquellos casos especiales en que sea necesario un estudio sistemático de un alumno.

Sugerencias para utilizar adecuadamente los registros anecdóticos

Además de los pasos señalados para el desarrollo de cualquier tipo de procedimiento evaluativo, es conveniente seguir las siguientes instrucciones en el desarrollo y uso de los registros anecdóticos.

A) Defina con anterioridad qué es lo que debe observar, pero esté atento a observar cualquier comportamiento poco frecuente o excepcional.
B) Observe y registre la situación de manera tal, que haga significativo el comportamiento.
C) Registre situaciones de comportamiento tanto positivas como negativas.
D) Registre el incidente tan pronto sea posible, después de la observación.
E) Limite cada anécdota a una breve descripción refiriéndose a un solo incidente en cada descripción.
F) Separe la descripción de los hechos de la interpretación que les dé ellos.
G) Reúna varias anécdotas de un alumno antes de extraer conclusiones.
H) Ejercítese tanto en la observación como en la escritura de los registros anecdóticos.
I) Disponga de una o más hojas para cada sujeto.
J) Registre los comportamientos, según el orden o secuencia en que se van dando las acciones estudiantiles.
K) Un registro anecdótico aportará una más valiosa información si contiene anotaciones de observaciones frecuentes del comportamiento del sujeto.

8.8. El Informe de evaluación.

Recoge la valoración de los datos más relevantes obtenidos durante el proceso de enseñanza - aprendizaje y los resultados alcanzados por los alumnos y las alumnas.

Los pasos necesarios hasta llegar al informe, serán:

a) Elaborar una lista de control para cada semestre y en cada área curricular, donde se recojan los objetivos propuestos para el periodo.

b) Resumir la formulación de los objetivos semestrales de las diferentes áreas y seleccionar los más importantes.

c) Transcribir los objetivos a un modelo de informe que permita valorarlos uno a uno.

d) Recoger en un apartado específico las actitudes que se hayan trabajado en todas las áreas y que serán valoradas por el conjunto del profesorado.

e) Valorar los objetivos que aparecen en el informe.

Recomendaciones:

- En cualquier informe descriptivo hay que cuidar que la terminología empleada se adecue a los receptores.
- Saber transmitir la información necesaria sin herir susceptibilidades. "Saber decir".
- Formular observaciones necesarias para que el alumno continúe adecuando sus aprendizajes.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1. Elabora una lista de los aspectos y las acciones que se consideran para elaborar un instrumento y procedimientos de evaluación.

2. Señala un tipo de contenido que evaluarías con los procedimientos e instrumentos que se indican a continuación y explicitalos.

Instrumentos	Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Especificar
- Prueba de Respuesta de Ensayo o Desarrollo - Prueba de Respuesta Estructurada - Lista de Cotejo - Escala de Apreciación - Tareas - Portafolio - Registro anecdótico				

3. Señala, ¿en qué medida elaborar una Tabla de Especificaciones ayuda o dificulta al proceso de planificación de la evaluación?.

4. ¿Qué instrumentos de evaluación presentados en este capítulo, emplearías más comúnmente en tu práctica y por qué?

CAPITULO IX

EJEMPLOS DE PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

OBJETIVOS DE ESTE CAPITULO

- **Proporcionar ejemplos de instrumentos que faciliten la evaluación.**
- **Determinar la pertinencia de los instrumentos para evaluar actividades diferentes.**
- **Analizar críticamente los sistemas de evaluación y relacionarlos con la participación de los sujetos en ellos.**
- **Comprender la necesidad de contar con instrumentos que favorezcan la justicia y transparencia de la evaluación.**
- **Evaluar los desempeños a partir de la autoevaluacion y coevaluacion**

9.1. PAUTA PARA LA EVALUACIÓN DE DISERTACIONES ORALES.

Criterios	Óptimo	Satisfactorio	Deficitario
Consistencia	La exposición demostró tener una clara estructuración que permitió fácilmente la identificación de lo esencial sobre lo superfluo.	La exposición demostró tener cierta coherencia, aunque en algunos momentos lo básico se confundió con lo accesorio.	La exposición demostró una carencia total de la estructuración, lo que imposibilitó la diferenciación de lo más importante lo menos.
Interés	El expositor logró mantener en todo momento la atención de los oyentes, permitiéndose formarse una idea clara de la temática expuesta.	El expositor no llegar a interesar plenamente a la audiencia aunque ciertos tópicos fueron expuestos en forma amena e interesante.	El expositor fue incapaz de lograr de atraer la atención de los oyentes por la forma plana y monótona de su forma de exponer el tema.
Terminología	El vocabulario utilizado se mantuvo siempre en concordancia con el nivel de la audiencia.	En algunos momentos la terminología empleada no estuvo acorde con el nivel del tema y de la audiencia.	El vocabulario utilizado no estuvo en ningún momento acorde con el nivel de la audiencia.
Organización	La forma de organizar el tema fue original lo que favoreció su entendimiento.	El planteamiento del tema siguió la lógica del documento escrito lo que redundó en una exposición desordenada.	El planteamiento del tema no surgió ninguna organización lógica lo que redundó en una disertación confusa del tema
Síntesis	Supo ceñirse al tiempo asignado balanceando adecuadamente los diversos tópicos del tema.	Dedicó demasiado tiempo a algunos aspectos lo que demostró un desequilibrio en el tratamiento de los diversos tópicos del tema.	No supo utilizar el tiempo asignado demostrando una deficiente capacidad de síntesis.
Ayudas didácticas	Hizo un ejemplo adecuado de ayudas didácticas lo que resultó favorable para su pre sentación.	Los recursos utilizados solo fueron aprovechados solo parcialmente.	Los recursos de apoyo didáctico fueron pésimamente aprovechados o lisillanamente no fueron aprovechados.
Precisión	Frente a las preguntas planteadas emitió respuestas precisas que demostraron el dominio del tema.	Sus respuestas demostraron algunas imprecisiones que obligaron a solicitar mayores aclaraciones.	Sus respuestas fueron imprecisas lo que demostró un débil dominio del tema.
Amplitud	Dedujo con facilidad implicancias y/o proyecciones en sus respuestas saliéndose del marco limitado de la pregunta.	En algunas preguntas realizó inferencias adecuadas y en otras sus respuestas fueron sólo superficiales.	A partir de las preguntas no fue capaz de deducir o inducir implicancias o proyecciones.

9.2. Registro de Anecdotario.

Anecdotario

Fecha de la observación: ----------

Nombre del/de la alumno/a: ----------

Hecho observado: ----------

El/La profesor/a:

Anecdotario resumen

Fecha	Hecho observado	Profesor/a

9.3. Escala de valoración descriptiva

(Evaluación de actitudes en el área de Lengua y Literatura)

Curso o ciclo:

Nombre y apellidos del/de la alumno/a:

Fecha de la aplicación:

El/la alumno/a...	Siempre	Muchas	Algunas	Nunca
1. Valora la lengua como medio para satisfacer sus necesidades de comunicación	☐	☐	☐	☐
2. Respeta los turnos de palabra.	☐	☐	☐	☐
3. Interpreta con actitud crítica los discursos orales:				
- La exposición	☐	☐	☐	☐
- El debate	☐	☐	☐	☐
- El diálogo	☐	☐	☐	☐
- La entrevista	☐	☐	☐	☐
4. Interpreta con actitud crítica los textos escritos	☐	☐	☐	☐
5. Valora positivamente la unidad y diversidad lingüística de España	☐	☐	☐	☐
6. Respeta, en los intercambios Orales con los demás, sus:				
- Ideas	☐	☐	☐	☐
- Experiencias	☐	☐	☐	☐
- Sentimientos	☐	☐	☐	☐
7. Disfruta con la lectura	☐	☐	☐	☐
8. Valora la lectura como medio de:				
- Información	☐	☐	☐	☐
- Enriquecimiento cultural	☐	☐	☐	☐
- Placer	☐	☐	☐	☐
- Diversión	☐	☐	☐	☐
9. Aprecia los valores estéticos de los textos:				
- Orales	☐	☐	☐	☐
- Escritos	☐	☐	☐	☐
10. Valora la lengua como medio Para evitar prejuicios por razón de:				
- Sexo	☐	☐	☐	☐
- Raza	☐	☐	☐	☐
- Clase social	☐	☐	☐	
- Religión	☐	☐	☐	☐
- Ideología	☐	☐	☐	☐

9.4. Modelo de informe de evaluación

Area de Lengua y Literatura

* **Comunicación oral**

* Expresa sus ideas con claridad .....
* Utiliza el vocabulario adecuado a su nivel .....
* Lee con entonación y ritmo adecuados .....
* Comprende el sentido general de las lecturas en voz alta .....
* Valora la comunicación oral como medio fundamental para relacionarse con los demás .....

* **Comunicación escrita**

* Redactada descripciones sencillas de personas, Animales y cosas. .....
* Resume narraciones cortas .....
* Sabe usar los signos básicos de puntuación .....
* Domina la ortografía básica correspondiente a su nivel .....
* Conoce el orden alfabético .....
* Valora la corrección en la escritura como medio de comunicación. .....

9.5. Escala de valoración para la evaluación procesual de la Unidad Didáctica

Unidad:
Fecha de aplicación:
Curso/ciclo/etapa a los que se dirige:

Indicadores	Sí	Bastante	Poco	No
1. ¿Se ha interesado el grupo de alumnos por el tema de la unidad?	☐	☐	☐	☐
2. La metodología planteada, ¿está resultando eficaz para la participación activa de todos los alumnos?	☐	☐	☐	☐
3. ¿Hay que modificar algunos aspectos de los elementos programados?	☐	☐	☐	☐
4. Pueden detallarse, si se considera necesario, los correspondientes a: objetivos: ..... contenidos: ..... actividades: ..... métodos: ..... recursos: ..... evaluación:	☐	☐	☐	☐
5. ¿Siguen los alumnos el ritmo de trabajo previsto?	☐	☐	☐	☐
6. Alumnos que están precisando refuerzos:	☐	☐	☐	☐
7. Alumnos que están precisando actividades de ampliación:	☐	☐	☐	☐
8. ¿Resulta interesante la participación de: *otros profesores?	☐	☐	☐	☐
*Personas ajenas al centro?	☐	☐	☐	☐
9. ¿Utilizan los alumnos suficientemente los recursos previstos?	☐	☐	☐	☐
10. En su caso, a la vista del desajuste constatado en el funcionamiento de esta unidad, ¿conviene suspenderla de momento y replantearla de modo adecuado?	☐	☐	☐	☐

9.6. Escala porcentual de evaluación de aprendizajes.

Unidad.....
Fecha de Aplicación.....
Curso/ciclo/etapa donde se ha desarrollado: .....
Número de Alumnos/as.....….

Las /los alumnos/as	Siempre %	A veces %	Nunca %
1. Comprenden el vocabulario propio de la unidad	80	10	10
2.- utilizan el vocabulario propio de la unidad	60	20	20
3.- Reflejan en sus trabajo la adquisición de los contenidos conceptuales previstos para la unidad.	75	15	10
4.-Reflejan en sus trabajos la adquisición de los contenidos procedimentales previstos para la unidad	90	5	5
5.-Reflejan la adquisición de los contenidos actitudinales previstos para la unidad: - en sus trabajos - en la relación con sus compañeros	70 50	20 30	10 20
6.- Distinguen ideas básicas de las secundarias	70	10	20
7.-Organizan adecuadamente sus trabajos escritos	70	20	10
8.- Formulan sencillas hipótesis	20	10	10
9.- Respetan el trabajo de los demás	80	10	10
10.-Cumplen sus responsabilidades en el aula	80	10	10

9.7. Cuestionario dirigido al alumno para evaluar el desarrollo de una Unidad Didáctica.

Unidad.....
Fecha de Aplicación.....
Cuso.....

Mucho ■

Bastante ■

Poco ■

1.- ¿Te ha resultado interesante el tema?

☐

☐

☐

2.- ¿Te han parecido adecuadas las actividades llevadas a cabo para trabajar en él?

☐

☐

☐

3.- ¿Y suficientes?

☐

☐

☐

4.-¿Han sido suficiente los materiales con los que has contado?

☐

☐

☐

5.- La forma de trabajo propuesta por el profesor ¿te ha parecido buena?

☐

☐

☐

6.- Lo que has aprendido te ha parecido suficiente

☐

☐

☐

7.- Has las propuestas que consideres necesarias para mejorar el trabajo en clases:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

9.8. Pautas para la autoevaluacion y coevaluacion.

AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO DESARROLLADO EN EL CURSO

Nombre:_____
Fecha:_____

I.- Dominio del aprendizaje realizado en los Talleres. **(1 a 7)**

1.-Los saberes desarrollados en los trabajos del grupo los he incorporado como parte de mis aprendizajes. ----------

2.-Domino nuevas estrategias de aprendizajes a partir de este curso. ----------

3.-Lo aprendido en estas instancias me ha ayudado a mejorar mi acción pedagógica. ----------

4.-Luego de realizados los talleres, estoy completando lo estudiado con lectura personal e investigación. ----------

II.- Organización del trabajo en los Talleres **(1 a 7)**

5.-Me interiorizo del o los tema (s) primero, para luego generar propuestas de realización. **----------**

6.-Los aspectos que me corresponde desarrollar están bien organizados **----------**

7.-Participo en todas las etapas del desarrollo de los trabajos. **----------**

8.-Aporto con ideas para desarrollar las tareas en equipo **----------**

III. Actitud frente al trabajo desarrollado en los Talleres. **(1 a 7)**

9.- Escucho con atención y respeto los aportes de mis compañeros y mis compañeras. **----------**

10.-Le asigno tiempo y dedicación a la realización de las tareas que me comprometo con el equipo. **----------**

IV.- Promedio de las notas asignadas por mí.

COEVALUACIÓN TRABAJO DE TALLERES

Grupo de Trabajo:_____

Indicaciones:

- Reunirse en grupo para realizar la coevaluación
- Asignar una nota de 1-7 a cada miembro de acuerdo al desarrollo alcanzado
- Consignar las notas en la tabla resumen y reflexionar sobre los resultados obtenidos.

Preguntas	Miembro 1	Miembro 2	Miembro 3	Miembro 4	Miembro 5	Miembro 6	Miembro 7
1							
2							
3							
4							
5							
Nota obtenida							

1.- ¿ Colaboró con nuevas ideas para realizar el trabajo?
2.- ¿Ayudó al grupo a resolver la tarea con buena disposición?
3.- ¿Se comprometió con las tareas asignadas por el grupo y se dejo interpelar por él?
4.- ¿Aportó material y bibliografía para preparar el trabajo?
5.- ¿Se preparó en forma adecuada para exponer su parte como miembro del equipo?

PLANILLA RESUMEN

Integrantes	Autoevaluación	Coevaluación	Nota final y Ponderación
1.-			
2.-			
3.-			
4.-			
5.-			
6.-			
7.-			

CAPITULO X

OBJETIVOS DE ESTE CAPITULO

- **Identificar las normativas que rigen los procedimientos evaluativos en los distintos niveles educacionales del país.**
- **Comprender las políticas evaluativas declaradas en los Decretos Supremos de Educación.**
- **Valorar los cambios que se promueven para la evaluación desde las políticas ministeriales.**
- **Desarrollar una mayor sensibilidad para atender las diferencias y necesidades especiales de los estudiantes, a partir de la implementación de las nuevas políticas evaluativas.**

10.1. Educación Básica.

El nivel de Enseñanza Básica ha tenido, desde la Reforma Educacional en Marcha de los años 90, una serie de modificaciones en sus decretos. Se partió con el Decreto 40 de 1996, que luego se modificó y se dio lugar al Decreto 240 de 1999, el cual a su vez fue modificado por el Decreto 232 de 2002. Estas modificaciones implicaron, también, algunos cambios en el Decreto de Evaluación 511 del año 1997, del cual se presentan algunos extractos referidos a dichas modificaciones.

DECRETO SUPREMO EXENTO DE EDUCACION N° 511, DE 1997

La siguiente modificación al Decreto que aprueba el Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de Niñas y Niños de Enseñanza Básica, rige **A CONTAR DEL AÑO ESCOLAR 2003**.

»ARTÍCULO 10: Serán promovidos todos los alumnos de 1º a 2º y de 3º a 4º año de Enseñanza Básica que hayan asistido, a lo menos, al 85% de las clases, considerando que se dispone de dos años completos para el cumplimiento de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios correspondientes a estos cursos.

El Director (a) del establecimiento de que se trate y el Profesor (a) Jefe del respectivo curso podrán autorizar la promoción de alumnos(as) con porcentajes menores de asistencia, fundados en razones de salud u otras causas debidamente justificadas.

No obstante lo señalado en los incisos anteriores, el (la) Director (a) del respectivo establecimiento, podrá decidir excepcionalmente, previo informe fundado en variadas evidencias del Profesor (a) Jefe del curso de los alumnos (as) afectados (as), no promover de 1º a 2° año básico o de 3° a 4° año básico a aquellos (as) que presenten un retraso significativo en lectura, escritura y/o matemática, en relación a los aprendizajes esperados en los programas de estudio que aplica el establecimiento, y que pueda afectar seriamente la continuidad de sus aprendizajes en el curso superior.

Para adoptar tal medida, el establecimiento deberá tener una relación de las actividades de reforzamiento realizadas al alumno (a) y la constancia de haber informado oportunamente de la situación a los padres y/o apoderados, de manera tal de posibilitar una labor en conjunto.

Asimismo, los alumnos (as) con necesidades educativas especiales integrados (as) a la educación regular y considerando las adecuaciones curriculares realizadas en cada caso, estarán sujetos a las mismas normas antes señaladas, agregándose en su caso, la exigencia de un informe fundado del profesor (a) especialista».

FLEXIBILIZACIÓN DE LA PROMOCIÓN AUTOMÁTICA EN 1º Y 3º BÁSICO (DECRETO 511 DE 1997)

Durante los 90 disminuyó de manera significativa la repitencia en la Enseñanza Básica. La tendencia a la baja partió en 1990 (7,8% de reprobación) hasta llegar a 2,8%, en 1999, año a partir del cual la tasa de repitencia se ha mantenido relativamente constante.

Esta significativa disminución responde a diversas políticas educacionales implementadas en la década y también está relacionada con la promoción automática en 1º y 3º básico.

La disminución de la repitencia es un logro muy importante, por cuanto la sobreedad es una de las principales causas de la deserción escolar.

En este contexto, el Ministerio de Educación ha decidido autorizar a contar del año escolar 2003 **la reprobación en 1° y 3° básico, en situaciones excepcionales, de alumnos(as) con un retraso muy significativo en lectura, escritura y/o matemática,** que pueda afectar seriamente la continuidad de sus aprendizajes en el curso siguiente**.**

Esta modificación al decreto 511 (promoción automática en 1° y 3° básico) **recoge el plantea-**

miento de muchos profesores(as) y se realiza luego de una consulta a expertos de instituciones, programas y directivos del sector educacional tanto público

Es una medida que otorga mayor autonomía profesional a los docentes para tomar decisiones en bien de sus alumnos(as) y en función del logro de los aprendizajes esperados por el currículum nacional en competencias tan fundamentales como la lectura, la escritura y la matemática.

Para reprobar a un alumno(a) en 1° y 3° básico:

- **El profesor jefe deberá presentar variadas evidencias que muestren la dificultad del niño** en lectura, escritura o matemática.

- **El director deberá:**
  tener un registro de las actividades de reforzamiento o remediales realizadas con el niño, y **haber informado oportunamente a los padres o apoderados**, para posibilitar un trabajo en conjunto con ellos.

Los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de 1° y 2° básico y de 3° y 4° básicos (NB1 y NB2) fueron diseñados para su logro en dos años. En esta etapa del desarrollo, es normal que los niños(as) presenten diversos ritmos de aprendizaje.

Lo importante es desarrollar un trabajo especial y diferenciado con aquellos estudiantes que presenten un mayor retraso, a través de actividades remediales y de reforzamiento durante el año escolar.

La modificación del Decreto 511 forma parte de las iniciativas de la Campaña de Lectura, Escritura y Matemáticas, que está desarrollando el Ministerio de Educación para mejorar los aprendizajes de los niños y niñas de Kinder a 4° básico.

En el marco de esa Campaña y para apoyar mejor a los profesores(as), se adecuaron los planes de estudio de 1° a 4° básicos, estableciéndose una graduación, año por año, de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para esos niveles (Decreto Supremo Nº 232 de octubre de 2002).

10.2. Elaboración de Reglamentos de Evaluación.

1. Las escuelas elaboran su propios Reglamentos Internos de Evaluación.

La elaboración del Reglamento Interno de Evaluación de la Escuela supone tomar acuerdos sobre aspectos de gran relevancia para la vida de los niños (as) y para las prácticas pedagógicas de la escuela; por ello, y con la finalidad de llegar a definiciones compartidas, es necesario que este Reglamento sea producto de un trabajo equipo que cuente con la participación de todos los profesores y que considere también los aportes de los padres y de los estudiantes.

Mucho han avanzados las escuelas en cuanto a elaborar colectivamente propuestas para mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños; está por ejemplo, la experiencia de hacer sus Proyectos de Mejoramiento Educativo, los talleres de profesores del Programa de las 900 Escuelas, las reuniones de los Microcentros Rurales. A partir de este tipo de experiencias, los profesores han podido comprobar las ventajas de llevar a la práctica propuestas en que ellos han sido los gestores. El procedimiento para elaborar el Reglamento Interno de Evaluación de la Escuela, es similar a aquel seguido para elaborar ese otro tipo de proyectos.

2. Bases para la elaboración del Reglamento Interno de Evaluación de la Escuela.

Las bases que la comunidad escolar debiera considerar para elaborar su reglamento Interno de Evaluación son:

* El proyecto Educativo de la Escuela.
* Los principios rectores de la Reforma de la Educación: mejorar la Calidad y la Equidad educativa.
* Los Planes y Programas de Estudio, elaborados sobre la base del Decreto Supremo Nº 40, vigentes en el Establecimiento,

* El "Reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica" (Decreto 511), y
* La teoría evaluativa.

Se presenta a continuación un conjunto de sugerencias y preguntas destinadas a apoyar la reflexión del equipo de profesores de la escuela; los acuerdos a que se arribe, constituirán los insumos básicos para elaborar el Reglamento Interno de Evaluación.

3. El proyecto educativo institucional de la escuela,

Establece el marco de propósitos, ideas y valores compartidos del centro educativo (misión de la escuela); especifica el tipo de formación que se quiere otorgar a los alumnos(as), orienta respecto de las formas de organización pedagógica y administrativa y sobre los estilos de relación que se establecen en ella. El Proyecto educativo –esté o no explicitado en un documento-, le permite a la escuela actuar en el presente y proyectarse en el tiempo.

Se produce una interesante relación entre el Proyecto Educativo y el Reglamento Interno de Evaluación. De una parte, del Proyecto Educativo se desprenden valiosos criterios para la elaboración del Reglamento de Evaluación y, por otra, el Reglamento enriquecerá el Proyecto Educativo al poner líneas de acciones de la escuela con las finalidades expresadas en su Proyecto Educativo.

Por lo señalado, es conveniente que el equipo de la escuela reflexione en torno a preguntas como la siguiente:

¿Cómo podemos abordar los procesos de Evaluación, calificación y promoción a fin de que contribuyan a otorgar la formación que queremos para nuestros alumnos?

4. ¿Qué es el Reglamento Interno de Evaluación?

El Reglamento Interno de Evaluación del Establecimiento es un documento escrito en el que se expresan todos los acuerdos, complementarios al Decreto Exento de Evaluación Nº 511/97, a que arriban los miembros de la Comunidad escolar.

El Reglamento Interno de Evaluación del Establecimiento se aplicará a todos los cursos de Educación Básica, de Acuerdo a la gradualidad establecida en el artículo 1º del referido Decreto.

Siendo el proceso educativo una actividad compartida entre la escuela y la familia, se debe comunicar a padres, apoderados y alumnos las principales disposiciones contenidas en el Reglamento Interno de Evaluación del Establecimiento.

5. ¿Qué se entiende por Estrategias para Evaluar los Aprendizajes de los Alumnos(as)?

El marco curricular establecido por el Decreto Supremo 40/96 es un estímulo para que la enseñanza se plantee como un proceso orientado a aprendizajes significativos, lo cual, supone el desarrollo de variadas metodologías de enseñanza.

Consecuentemente, el Decreto de Evaluación estimula la diversidad de modalidades, instancias o procedimientos para evaluar los aprendizajes. Se ha denominado estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos, a esta diversidad de formas para abordar el proceso evaluativo.

Los profesores del establecimiento, de acuerdo a las características de los niños y niñas, diseñarán variados sistemas de Evaluación.

6. ¿Qué se entenderá por Evaluación Diferenciada?

Es la aplicación de procedimientos de Evaluación adecuados para atender a la diversidad de alumnos existente en cualquier grupo curso; la evaluación diferenciada permite conocer los cambios que cada uno de los alumnos va experimentando a través del tiempo.

El concepto de evaluación diferenciada es perti-

nente y adecuado para todo grupo de niños, pero se hace más necesario para aquellos alumnos que, en forma temporal o permanente, presentan impedimentos que le dificultan trabajar en pos de algunos objetivos.

La evaluación diferenciada permite conocer y respetar los estilos y ritmos de los niños, conocer cómo los niños aprovechan sus potencialidades para seguir aprendiendo, y también, permite conocer las estrategias pedagógicas que les resulten más favorables.

7. ¿Cómo se evalúan los Objetivos Fundamentales Transversales?
(Art.8º)

El marco curricular establecido por el Decreto Supremo 40/96, inclúyelos Objetivos Fundamentales Transversales. Los alumnos, así como sus padres o apoderados, deben ser informados acerca de los avances experimentales en relación a estos objetivos.

El informe de Desarrollo Personal y Social del alumno, es un documento elaborado por la escuela, en el que se comunicará por escrito, el desarrollo personal de cada alumno(a) en relación a las tres áreas en que se han organizado estos objetivos:

* Formación Ética.
* Crecimiento y Autoafirmación personal y
* La persona y su Entorno.

8. ¿Se Evalúan los Subsectores de Religión y Orientación?

El subsector de aprendizaje de religión continúa rigiéndose por el Decreto Supremo Nº 924 de 1983, es decir, se evalúa en conceptos y no incide en la promoción escolar de loa alumnos.

Respecto al subsector de Orientación, no será calificado.

10.3. Decretos de Evaluación para la Educación Media.

EXENTO N°112, 20 ABRIL, 1999.

CONSIDERANDO,

Que, los nuevos lineamientos curriculares establecidos en el Decreto Supremo DE Educación N° 220 de 1998 y sus modificaciones, hacen necesario actualizar las disposiciones de evaluación, calificación y promoción escolar de alumnos de 1° y 2° año de Enseñanza Media, ambas modalidades.

Que, es propósito del Ministerio de Educación dar mayor flexibilidad al Sistema Educacional y a la conducción de proceso educativo por parte de los establecimientos educacionales;

Que, es necesario aumentar la responsabilidad pedagógica de los establecimientos educacionales respecto a los resultados de aprendizaje de sus alumnos, facultándolos para que, en el marco de la Reforma Educacional, tomen sus propias decisiones en materias referidas a su proceso de evaluación del aprendizaje y las oficialicen en su Reglamento de Evaluación.

Que, la evaluación es un proceso permanente cuya finalidad es proporcionar información al profesor para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, involucrando a ambos en el logro de los objetivos educacionales propios de cada nivel.

ARTICULO. 4°. El Reglamento de Evaluación que elaboren los establecimientos educacionales de Enseñanza Media diurna para 1° y 2° año, deberá considerar las orientaciones técnico pedagógicas del marco curricular de la Enseñanza Media contenidas en el Decreto Supremo N° 220 de 1998. Además, los establecimientos educacionales que apliquen los programas de estudio oficiales del Ministerio de Educación deberán tener presente los lineamientos de evaluación que estos programas consignan.

Del mismo modo, deberá, a lo menos, contener disposiciones sobre los siguientes aspectos:

* Período escolar adoptado: trimestre o semestre.
* Formas, tipos y carácter de los procedimientos que aplicará el establecimiento educacional para evaluar los aprendizajes de sus alumnos en el logro de los Objetivos Fundamentales y Objetivos Fundamentales Transversales, de acuerdo con su Proyecto Educativo.
* Sistema de registros de los logros alcanzados por los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, incluyendo los objetivos Fundamentales Transversales.
* Procedimientos para establecer la calificación final de los alumnos.
* Procedimiento de evaluación final a los alumnos , si es que se aplicará y en qué subsectores de aprendizaje o asignatura, indicando quiénes deben rendirlo. En todo caso, la ponderación máxima de esta evaluación final no podrá ser superior a un 30%.
* Modalidades que empleará el establecimiento para entregar información a los padres y apoderados sobre el avance educacional de sus hijos o pupilos. Esta información contemplará también el progreso de los alumnos en el logro de los Objetivos Fundamentales Transversales.
* Procedimientos de Evaluación Diferenciada que se aplicarán a los alumnos que tengan dificultades temporales o permanentes para desarrollar adecuadamente su proceso de aprendizaje en algunos subsectores o asignaturas del plan de estudio.
* Requisitos y procedimientos para promover alumnos con porcentajes menores al 85% de asistencia a clases y para resolver situaciones especiales de evaluación y promoción dentro del año escolar, tales como: ingreso tardío a clases; ausencias a clases por periodos prolongados; finalización anticipada del año escolar; situaciones de embarazo; servicio militar; certámenes nacionales o internacionales en el área del deporte, la literatura, las ciencias y las artes; becas u otras similares.

REGLAMENTO DE EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA SEGÚN EL DECRETO SUPREMO 112 DE 1999

CONSIDERACIONES QUE FUNDAMENTAN LAS NUEVAS NORMAS.

* Actualizar las normas de evaluación a la luz de la nueva orientación curricular establecida en el DS.22/98, constituyendo éste su marco de referencia.

* Dar mayor flexibilidad, a la ya existente, al Sistema Educacional y a la conducción del proceso educativo en los colegios. Flexibilidad ampliada en los decretos N°40 de 1996 y N°220 de 1998.

* Hacer responsables a los colegios de los resultados del aprendizaje de sus alumnos. Para esto, da la facultad a los colegios para que tomen sus propias decisiones en lo relacionado con el proceso de evaluación y de calificación.

* Perseverar en la insistencia que la evaluación debe ser un proceso y que sea permanente.

* Redefinir la evaluación en el sentido de afirmarla como un proceso de responsabilidad compartida entre alumno y profesor, "involucrando a ambos en el logro de los objetivos educacionales".

ALGUNOS ANTECEDENTES QUE AFECTAN AL REGLAMENTO DE EVALUACIÓN QUE SE DEBE ELABORAR.

* Definitivamente se quiere eliminar una arraigada disociación, en el sentido de que el proceso de evaluación no sea una variable aislada del proceso de aprendizaje y enseñanza. Se reafirma que forma parte de un solo "continuum". Un rol de la evaluación es, entonces, ser regulador del proceso de aprendizaje-enseñanza, sus procedimientos y contingencias.

* El Decreto está propiciando un cambio profundo en la finalidad de la evaluación tradicional (más bien acostumbrada a calificar conocimientos) tanto en sus intenciones (objetivos) como en sus formas, tipo, carácter e instrumentos. Los cambios afectarán la cultura escolar del colegio, de los docentes, de los alumnos, padres y apoderados, por cuanto se reintenta que los procesos de evaluación tengan como efecto principal mejorar el aprendizaje, más que servir únicamente o principalmente para poner calificaciones. Este Decreto constituye un desafío a todo nivel. Desafío que se acentúa si se considera la bilateralidad de la acción (aprendizaje-enseñanza) y si se preceptúa que los alumnos evalúen formalmente aspectos de la docencia, implementación material, actividades institucionales, infraestructura, clima, etc.

* Se da especial énfasis en que el Reglamento de Evaluación debe guardar estrecha relación con el DS.220/98, o sea, con la Reforma curricular de la

Enseñanza Media, como su referente o fuente de inspiración.

* Reflejar el proyecto Educativo del colegio en el proceso de evaluación cuando se tenga que tomar en cuenta QUÉ (evaluar), PARA QUÉ (evaluar), A QUIÉN (se evalúa), CÓMO (evaluar), CUÁNDO (evaluar).

* El nuevo paradigma (modelo), trata de cambiar el uso reduccionista o simplificador de la evaluación. Al determinar que el Reglamento debe considerar las orientaciones técnico pedagógicas del DS. 220/98 y señalar, que el colegio debe determinar las finalidades que le asigna a la enseñanza y el aprendizaje, se está impulsando el cambio hacia una EVALUACIÓN SISTÉMICA:

* Entonces...¿qué evaluar?:

    1. Conocimientos, conceptos, procesos, habilidades, actitudes, valores, criterios, normas, procedimientos, objetivos capacidades, competencias, es decir, todo aquello que el alumno viene a aprender en el colegio y que contribuye a su pleno desarrollo personal.

Aprendizajes que logra dentro y también fuera de la escuela. En torno a ellos:

a) Evaluar el aprendizaje real: los objetivos (capacidades, competencias) que el alumno ha logrado; para eso usar instrumentos o técnicas de variada índole.
b) Evaluar el aprendizaje potencial: los objetivos no logrados; pero que se podría lograr, si se utilizan (según necesidad) refuerzos, guías, motivaciones, apoyo institucional y extra institucional. Examinar hasta la posibilidad de mejorar la eficacia docente, y la eficacia institucional en el sentido de aumentar o mejorar la productividad del tiempo o jornada que los alumnos/as transcurren en la escuela; promover en la medida de los posible y con los debidos ajustes, el autodidactismo. El aprendizaje potencial se puede inferir de la evaluación del aprendizaje real.

2. Todos los aprendizajes son evaluables. Algunos son también calificables. Algunos aprendizajes que deben ser calificados se pueden complementar con calificaciones ponderadas de aprendizajes que, por costumbre, sólo se aprecian o comentan (por ejemplo orden, limpieza, responsabilidad, participación, esfuerzo, iniciativa), en ese caso la evaluación/calificación tiene rasgos cuanti/cualitativos.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES.

1. En una lectura grupal, analiza las necesidades de implementar esta nuevas políticas evaluativas en el sistema escolar actual. Fundamentar por escrito dichas necesidades.

2. Identifica en los decretos y en las disposiciones para elaborar los reglamentos de evaluación, referencias acerca de la evaluación diferenciada.

3. Señala las dificultades que se pueden prever en la aplicación de estas normativas en los establecimientos escolares.

4. Describe qué tipo de aprendizajes favorecerá una evaluación más flexible y pertinente a las necesidades de los alumnos.

5. Enumera algunos desafíos que plantea para los profesores y profesoras asumir los postulados que plantean las normativas acerca de la evaluación.

6. Investiga en la página Web del Ministerio de Educación los cambios que se han efectuado en materia de evaluación en el nivele educativo en que te desempeñarás.

CAPITULO XI

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Bibliografía consultada y citada

AUSUBEL, David P. (1983) Psicología Educativa: un Punto de Vista Cognoscitivo. Editorial Trillas. México.

AHUMADA ACEVEDO, Pedro (1993) Principios y Conocimientos de Evaluación Educacional. Ediciones Universitarias. La Valparaíso. Valparaíso.

ANDER – EGG, Ezequiel (1996) La Planificación Educativa: Conceptos, Métodos, Estrategias y Técnicas para Educadores. Edit. Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires.

CARRETER, M (1994) Diccionario Pedagógico.

CASTRO, Fancy (2002) Apuntes de Evaluación Educacional I y II Central de Apuntes de la Facultad de Educación y Hdes. U. Del Bío–Bío. Chillán

CANALES, M (1982) Glosario Pedagógico. Central de Apuntes, PUC, Stgo.

CONDEMARÍN, M. Y A. Medina (2000) Evaluación de los Aprendizajes. Un Medio Para Mejorar las Competencias Lingüísticas y Comunicativas. MINEDUC.

CORREA, Z. Ma. Elena (1987) Aportes de Rogers a la Educación (Apunte didáctico). Central de apuntes de la Facultad de Educación y Hdes. U. del Bio - Bio.

CORREA, Z. Ma. Elena (1990) Las Técnicas de enseñanza (Recopilación). Central de Apuntes de la Facultad de Educación y Hdes. U. del Bio – Bio. Chillán.

CORREA, Z. Ma. Elena (1996) El Curriculum Comprehensivo (Apunte Didáctico). Central de Apuntes de la Facultad de Educación y Hdes. U. del Bío - Bío.

CORREA, Z. Ma. Elena (2000) Conceptos Básicos del Campo Curricular. (Apunte Didáctico). Central de Apuntes de La Facultad de Educación y Hdes. U. del Bio – Bio. Chillán.

CORREA, Z. Ma. Elena (1999) — La Planificación del Curriculum desde una Perspectiva constructivista. Em: Rex. Horizontes Educacionales, N° 3, pp.

DE LA TORRE, Saturnino (1993) — Didáctica y Currículo: Bases y Comprensión del Proceso Formativo. Edit. Dykinson. Madrid.

DURÁN, A. José Antonio (1994) — El Proyecto Educativo Institucional. Una Alternativa para el Desarrollo pedagógico - cultural. Edit. Mesa Redonda Magisterio. Bogotá.

ESTÉVEZ, Solano Cayetano (1996) — Evaluación Integral por Procesos. Una Experiencia Construída desde y en el Aula. Edit. Mesa Redonda Magisterio. Colombia.

FREIRE, Paulo (1997) — La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación. Edit. Siglo XXI. México.

GAGNÉ, Robert (1987) — Psicología del Aprendizaje. Edit. Interamericana. 2° Edición española. Mexico.

GIROUX, HENRY (1990) — Cruzando Limites: Trabajadores Culturales y Políticas Educativas. Edit. Paidós. Barcelona.

GOMEZ, María Victoria (1995) — Equidad y Educación Básica. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) Santiago.

GRUNDY, Shirley (1997) — Producto o Praxis del Curriculum. Edit. Morata. Madrid.

JAMES, William (1995) — Problemas y Técnicas de la Evaluación Educativa. Edit. Amaya. Madrid.

KEMMIS, Stephen (1993) — Currículum: Más Allá de la Teoría de la Reproducción. Edit. Morata. Madrid.

MAGENDZO, Abraham (1994) — Currículum Comprehensivo. PIIE. Santiago. Chile.

MINEDUC (1990) — Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE).

MINEDUC (1994) Los Desafíos de la Educación Hacia el Siglo XXI. Santiago.

MINEDUC (1996) Decreto 220, Santiago.

MINEDUC (1996) Decreto Supremo 240, Santiago.

MINEDUC (1997) Decreto Exento de Evaluación 511. Santiago.

MINEDUC (1999) La Reforma Educacional Chilena. Santiago.

MINEDUC (2002) Decreto Supremo 232. Santiago de Chile.

MINEDUC (2002) Marco para la Buena Enseñanza. Santiago.

MINEDUC (2001) Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Stgo.

MINEDUC (2004) Orientaciones para la Planificación Docente. Nuestra Riqueza. Stgo.

NOREIRA, M. A. (1997) Aprendizajes Significativos, Cambio Conceptual y Estrategias Facilitadoras (Conferencia). Viña del Mar. Décimo Primeras Jornadas Nacionales de Evaluación en la Educación Superior. Universidad Católica de Chile.

MOREIRA, M. A. (2000) Aprendizaje Significativo. Teoría y Práctica. Visor, Madrid.

NOVAK, J y Gowin, B. (1994) Aprendiendo a Aprender. Edit. Martínez Roca. Barcelona.

NOSEI, M° C. Y otros (1995) La Resignificación de la Evaluación. En Praxis Educativa año I, N°1. Instituto de Ciencias de la Investigación Interdisciplinaria. Buenos Aires.

SEPÚLVEDA, Gastón (1994) Desarrollo Curricular, Escuelas Multigrado. MINEDUC – MECE. Santiago.

PALACIOS, J (1995) Desarrollo Cognitivo y Educación. Edit Morata. Madrid.

PASCUAL, Enrique y otros (1982) Evaluación Educacional: Manual para Educadores. Universidad Católica de Chile Santiago.

PRUZZO, Vilma (1999) Evaluación Curricular: Evaluación para el aprendizaje. Edit. Espacio. Buenos Aires.

ROMÁN, M y DIEZ, E (1998) Aprendizaje y Currículum: Diseños Curriculares Aplicados. FIDE. Santiago.

SACRISTÁN, Gimeno (1989) Enseñanza: su Teoría y su Práctica. Edit. Akal. Madrid.

SANCHEZ, I. T. (1994) La Construcción del Aprendizaje en el Aula. Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires.

SANTOS Guerra, Miguel A. (1996) Evaluación Educativa. Tomo 1: Un Proceso de dialogo, comprensión y mejora. Col. Respuestas Educativas. Edit. Magisterio dl Río de La Plata. República Argentina.

SANTOS Guerra, Miguel A. (1998) Evaluar es Comprender. Magisterio del Río De La Plata. 2° Edición Buenos Aires.

SANTOS Guerra, Miguel A. La Evaluación: un proceso de dialogo y mejora. 2° Edición Aljibe. Málaga.

RODRÍGUEZ, R. M. (1997) Hacia una Didáctica Crítica. Edit. La Muralla.

SILVA, M. (1984) Práctica del Discurso Curricular: Indagación Exploratoria. Ediciones Universidad de Chile. 2002.

TETAY, José M° (1995) Criterios para la Construcción de un PEI. Un enfoque investigativo. Colección Mesa Redonda, Bogotá.

TYLER (1973) Principios básicos el currículo. Centro Regional de Ayuda Técnico, México.

VYGOTSKI, Lev (1979) Pensamiento y lenguaje. Edit. Paidós. Barcelona.